

Lingwistyka Stosowana

Applied Linguistics Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

TOM 19: 4/2016

Zespół redakcyjny/ Editorial Team

prof. dr hab. Sambor Grucza – redaktor naczelny/ Editor-in-Chief
dr hab. Monika Płużyczka – z-ca redaktora naczelnego/ Deputy Editor
dr Anna Bonek – asystent redaktora naczelnego/ Assistant to the Editor
dr Alicja Sztuk – asystent redaktora naczelnego/ Assistant to the Editor
mgr Agnieszka Kaleta – asystent redaktora naczelnego/ Assistant to the Editor

Redaktorzy tomu/ Volume Editors

dr Marcin Łączek (redaktor prowadzący/ Volume Editor-in-Chief), dr Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska, dr Ilona Banasiak, dr hab. Monika Płużyczka



Adres redakcji – Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW,
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, tel. (+48 22) 553 42 53, www.ls.uw.edu.pl
e-mail: ls.wls@uw.edu.pl

Founded by prof. Sambor Grucza

ISSN 2080-4814

SPIS TREŚCI / TABLE OF CONTENTS

ARTYKUŁY / ARTICLES

Glottodydaktyka/ Glottodidactics

Agnieszka ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA

Sposoby pracy ucznia szkoły średniej z podręcznikiem do nauki języka angielskiego w obrazowaniu okulograficznym, 1–22 [PDF]

Beate BAUMANN

Die Entdeckung des „Selbstverständlichen in einem neuen Licht“. Interkulturelles Lernen durch Spracharbeit und -reflexion im universitären Kontext, 23–31 [PDF]

Elżbieta GAJEK

Technologie mobilne w nauczaniu języków obcych – w opinii nauczycieli języków obcych, 33–46

Bogumił GASEK

Wiedza akcentologiczna w nauczaniu języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych, 47–59 [PDF]

Jacek KARPİŃSKI

Komunikacja na pokładzie samolotu jako wyzwanie dla dydaktyki języków obcych, 61–75

Marcin ŁĄCZEK

Glottodydaktyka dwujęzyczna - przegląd polskiej i angielskiej terminologii, 77–89

Mariusz MELA, Virginia SCHULTE

Jak piękny jest ludzki głos! Techniki wizualizacji, mierzenia i deskrypcji ludzkiego głosu, 91–103

Marcin MIZAK

What kind of /r/ is linking /r/? An analysis of the realization of linking /r/ in RP on the basis of selected English phonetic books and usage-based accounts, 105–117

Magdalena SOWA

Planowanie kursu języka specjalistycznego: problemy i wyzwania metodyczne przyszłych nauczycieli języka francuskiego, 119–135

Translatoryka/ Translatorics

Emil LESNER

O problemie przekładu tekstów melicznych na podstawie pieśni 'Wilcza zamieć' i jej tłumaczenia na język niemiecki, 137–147

Anna MAŁGORZEWICZ

Podejście zadaniowe w antropocentrycznej translodydaktyce akademickiej, 149–165
[PDF]

Mariusz MARCZAK

Podejście międzykulturowe a rozwijanie kompetencji translatorskiej, 167–183

Monika NADER-CIOCZEK

Kompetencje tłumaczeniowe w ramach tłumaczenia a vista, 185–194

Mieczysław NASIADKA

Tłumaczenie konsekutywne w wykonaniu zaawansowanego studenta kursu tłumaczenia ustnego – analiza wyników i głównych problemów, 195–204

Joanna OSIEJEWICZ

Prawnomiędzynarodowe aspekty tłumaczenia traktatów, 205–215

Katarzyna TRYCZYŃSKA

Problem asymetrii kulturowej w niderlandzkich i angielskich przekładach wybranych polskich powieści współczesnych, 217–228

Jerzy ŻMUDZKI

Ekwiwalencja translacyjna – próba określenia jej aktualnego statusu jako zjawiska i terminu w ogólnej perspektywie translatorycznej, 229–242

POLEMIKI I PRZEGLĄDY / POLEMICS AND REVIEWS

Monika PŁUŻYCZKA, Tłumaczenie a vista. Rozważania teoretyczne i badania eyetrackingowe (= Studi@ Naukowe 30). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW. Warszawa, 2015. Sambor GRUCZA, 243–246

Agnieszka ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA

Uniwersytet Warszawski

Uczniowskie sposoby i strategie pracy z podręcznikiem do nauki języka angielskiego w obrazowaniu okulograficznym

Abstract:

Secondary school students' ways and strategies of working with the textbook of English: an eye-tracking study

The following article is devoted to the results of the second out of two eye-tracking pilot studies that were aimed at analysing the way the Polish secondary school students work with the English textbook material and at describing the strategies of completing the given tasks the students choose.

The article gives some very basic theoretical background to the eye-tracking terminology (eye movement, fixation, saccade, area of interest) and presents the results of the pilot study based on a few basic parameters related to the movement of the eyes (i.e. fixation count total, fixation time total, dwell time total) and the data prepared by the software (and then analyzed by the author of the research) in the form of transition matrices, sequence charts and event statistics. The pilot study conclusions are listed at the very end of the article.

Wstęp

Na łamach 14. numeru „Lingwistyki Stosowanej” przedstawiłam pierwsze z dwóch przeprowadzonych przeze mnie pilotażowych badań uwagi wzrokowej uczniów licealnych podczas pracy z podręcznikiem do nauki języka angielskiego (A. Andrychowicz-Trojanowska 2015a). W niniejszym artykule przedstawiam drugie, ostatnie, badanie pilotażowe i wskazuję te parametry okulograficzne, które miały szczególne zastosowanie w analizie zapisów tego badania.

1. Okulografia – podstawowe pojęcia

Okulograf jest urządzeniem rejestrującym ruch gałek ocznych za pomocą systemu pomiarowego podłączonego lub zintegrowanego z komputerem, dzięki czemu określa on kierunki linii wzroku (rejestruje, gdzie pada wzrok, w jakiej kolejności, na jak długo) (S. Gucza 2011: 156; więcej: K. Holmqvist et al. 2011, A. Duchowski 2007). Pozwala to określić, gdzie w danym momencie padał wzrok badanego.

Podstawowymi pojęciami dla okulografii są te związane z ruchem oka, czyli przede wszystkim *fiksacje* (tj. zatrzymanie ruchu gałek ocznych na fragmencie znaj-

dującym się na linii wzroku) i *sakady*¹ (tj. przeniesienia wzroku z jednego do drugiego punktu fiksacji) (por. M. Płużyczka 2015). Każda sakada kończy się fiksacją, w trakcie której rejestrowane są dane dotyczące poziomu pobudzenia fotoreceptorów w siatkówkach oczu, które są następnie przekazywane do mózgu jako informacja o widzianym w tym momencie fragmencie sceny wizualnej (P. Francuz 2013: 104). Należy jednak pamiętać, że oko wykonuje różne ruchy, które można podzielić na trzy podstawowe grupy: mikroruchy (ruchy fiksacyjne), ruchy mimowolne (odruchy) i ruchy kadrujące.

Mikroruchy, do których zaliczane są *mikrosakady* (ang. microsaccade), *mikrodrift* (ang. ocular drift), *mikrodrżenie* (ang. ocular microtremor; inaczej tremor, oczopląs fizjologiczny), to ruchy wykonywane przez oko w momencie fiksacji (są to mimowolne ruchy fiksacyjne), których zadaniem jest przeciwdziałanie adaptacji fotoreceptorów do tego samego oświetlenia w trakcie fiksacji. *Ruchy mimowolne*, inaczej odruchy, służą utrzymywaniu spojrzenia na wybranym obiekcie. *Odruch przedsionkowo-oczny*, ang. vestibulo-ocular reflex, utrzymuje spojrzenie na obiekcie w trakcie poruszania głową; *odruch optokinetyczny*, ang. optokinetic reflex, utrzymuje spojrzenie na obiekcie, gdy obiekt/obserwator obiektu porusza się bardzo szybko wobec nieruchomego obserwatora/obektu, odpowiednio; *odruch wergencyjny*, ang. vergence reflex, utrzymuje spojrzenie na obiekcie/obserwatorze obiektu, który zbliża się (*ruchy konwergencyjne*, ang. convergence) lub oddala (*ruchy dywergencyjne*, ang. divergence reflex) od obserwatora/obektu. Do *ruchów kadrujących* natomiast należą *sakady* i *ruchy podążania*. Sakady, inaczej ruchy skokowe, pozycjonują osie widzenia obu gałek ocznych na danym fragmencie sceny wizualnej. Ruchy podążania natomiast to takie ruchy, w trakcie których oczy poruszają się z taką samą prędkością, z jaką porusza się obserwowany fragment sceny wizualnej (P. Francuz 2013: 97-99), jakby śledząc go.

W niniejszym opracowaniu będę wykorzystywała jedynie fiksacje i sakady. Zainteresowanych szczegółowym opisem wspomnianych wyżej zjawisk odsyłam do bogatej literatury tematu (np. P. Francuz 2013, R.J. Leigh/ D.S. Zee 2006, S. Martinez-Conde et al. 2004, S. Martinez-Conde et al. 2009, M. Rolfes 2009, R. Engbert/ R. Kliegl 2004, R. Engbert 2006). Ważne, aby czytelnik zdawał sobie sprawę z niezwyklej złożoności, jaka charakteryzuje proces postrzegania wzrokowego i samej pracy oka, a jednocześnie aby pamiętał, że ruchy oka są bezpośrednim odzwierciedleniem procesów przetwarzania językowego (P. Soluch/ A. Tarnowski 2013: 129).

2. Badanie

2.1 Cel

Celem przeprowadzonych badań pilotażowych, jak również nieodległych w czasie przyszłych badań właściwych jest sprawdzenie, jakie elementy graficzne podręczni-

¹ W polskojęzycznej literaturze przedmiotu można również spotkać zapis *sakkada* (zapis wzorowany na angielskim *saccade*).

ka do nauki języka angielskiego i na jakim etapie pracy z podręcznikiem mają dla uczniów znaczenie (innymi słowy – na co i kiedy uczeń patrzy), a w konsekwencji – w jaki sposób wpływa to na efektywność procesu glottodydaktycznego i które elementy materiałów są glottodydaktycznie (nie)relevantne, tj. (nie)istotne. Ponadto chcę sprawdzić, jakie są uczniowskie strategie wykonywania poleceń z podręcznika, a w dalszej perspektywie – jak można dostosować materiał glottodydaktyczny do tych strategii uczniowskich.

2.2 Uczestnicy

Drugie badanie pilotażowe, będące przedmiotem niniejszego artykułu, zostało przeprowadzone w kwietniu 2015 roku w jednym z warszawskich liceów ogólnokształcących. W badaniu tym wzięło udział 21 uczniów (w tym 8 osób ze stwierdzoną dysleksją), których zarejestrowane wyniki zostały poddane analizie. Uczniowie reprezentowali wszystkie trzy oddziały (kl. I, II, III) i znali język angielski na poziomach od Pre-Intermediate do Upper-Intermediate. 17 uczestników tego badania brało udział w pierwszym badaniu pilotażowym w styczniu 2015 r.

2.3 Materiał i przebieg badania

Uczniowie pracowali z materiałami w wersji elektronicznej, wyświetlanymi na ekranie LCD komputera. Materiały składały się z części czarno-białej i kolorowej. Obydwie części zostały opracowane i przygotowane przeze mnie na podstawie analizy wybranych 13 podręczników trzech wiodących na polskim rynku wydawnictw (Oxford, Pearson, Express Publishing) oraz na podstawie wniosków i założeń z pierwszego badania pilotażowego (A. Andrychowicz-Trojanowska 2015a, A. Andrychowicz-Trojanowska 2015b). Pierwsza wyświetlana część, czarno-biała, imitowała swoim wyglądem i układem zeszyt ćwiczeń do języka angielskiego (podsekcja Reading), a druga część, kolorowa, – podręcznik (podsekcja Reading). Uczniowie siedzieli w odległości ok. 60 cm od 22-calowego ekranu komputera. Do jego dolnej obudowy przymocowana była mini-kamera (okulograf). Ruch gałek ocznych był rejestrowany z częstotliwością próbkowania 250 Hz. Przed przystąpieniem do badania każdy uczestnik otrzymał ustną instrukcję dotyczącą sprzętu oraz przebiegu badania. Badanie rozpoczynało się kalibracją (tj. dostosowaniem urządzenia do specyfiki ruchu gałek ocznych konkretnego badanego), następnie na ekranie pojawiał się materiał czarno-biały i padało ustne polecenie wypowiedziane przeze mnie „Wykonaj zadanie 2. Odpowiedzi podaj na głos”. Po udzieleniu przez badanego ostatniej odpowiedzi do tego zadania wypowiadałam drugie polecenie („Wykonaj zadanie 3. Odpowiedzi podaj na głos”). Po zakończeniu udzielania odpowiedzi na ekranie wyświetlałam drugą, kolorową, część materiałów i wypowiadałam polecenie „Wykonaj zadanie 2. Odpowiedzi podaj na głos”, a następnie, po skończeniu przez ucznia udzielania odpowiedzi, drugie polecenie („Wykonaj zadanie 3. Odpowiedzi podaj na głos”). Należy podkreślić, że czas na wykonanie poleceń był nielimitowany, aby nie wprowadzać dodatkowego czynnika, który mógłby mieć wpływ na zachowanie uczniów, a tym samym wpłynąć na wynik badania. Ostatnim etapem badania było

udzielenie odpowiedzi na pytania w ankiecie papierowej. Pytania te dotyczyły badania i jego przebiegu (ankieta w drugim, opisywanym tu badaniu pilotażowym została poszerzona o jedno pytanie). W niniejszym artykule nie zostaną zaprezentowane wyniki z części ankietowej – zainteresowanych nimi czytelników odsyłam do A. Andrychowicz-Trojanowska 2016 i 2015a.

2.4 Wybrane parametry okulograficzne

Przeprowadzone badanie i zarejestrowane wyniki zostały przeanalizowane na 2 poziomach (czytelników zainteresowanych innymi możliwymi do wykorzystania parametrami odsyłam do moich wcześniejszych opracowań: A. Andrychowicz-Trojanowska 2015b, A. Andrychowicz-Trojanowska 2016). Pierwszy z nich dotyczy samego materiału glottodydaktycznego, jakim jest podręcznik, z punktu widzenia jego układu. W tym celu należy skupić się na danych otrzymanych dla obszarów zainteresowania (AOI – patrz 2.4.1). Spośród wielu generowanych przez oprogramowanie parametrów szczególne zastosowanie na tym poziomie mają: całkowita liczba fiksacji na danym AOI (ang. fixation count total), całkowity czas fiksacji na danym AOI (ang. fixation time total), całkowity czas przebywania wzrokiem na danym AOI (ang. dwell time total). Drugi poziom dotyczy sposobu realizacji polecenia i sprowadza się do przeanalizowania strategii, jakie wybiera i jakimi kieruje się uczeń w trakcie wykonywania zadania. Do takiej analizy można wykorzystać macierz przejść pomiędzy AOI (ang. transition matrix), kolejność „wydarzeń wzrokowych” (ang. AOI sequence chart) oraz dane liczbowe dla wydarzeń wzrokowych (ang. event statistics). Powyższe parametry zostaną opisane w dalszej części artykułu.

2.4.1 Obszary zainteresowania (AOI)

Ze względu na możliwości techniczne, jakie daje okuloграф oraz na cel badań tego typu bardzo ważnym pojęciem jest *obszar zainteresowania* (ang. area of interest, AOI), czyli te fragmenty prezentowanego materiału, którymi badacz jest szczególnie zainteresowany (w niniejszym artykule wymiennie będą stosowane określenia *obszar zainteresowania* i *AOI*). Należy zauważyć, że istnieje możliwość dowolnego kształtowania tych obszarów na każdym etapie analizy wyników, w zależności od potrzeb.

W badaniach uwagi wzrokowej uczniów w trakcie pracy z podręcznikiem do nauki języka angielskiego znajduje uzasadnienie podział (zaproponowany przeze mnie we wcześniejszych opracowaniach) na obszary związane i niezwiązane z wykonywanymi poleceniami (por. A. Andrychowicz-Trojanowska 2015b i 2016). Podstawą dla tego rozróżnienia kategorią będzie *obszar pracy*, rozumiany przez mnie jako wszystkie te fragmenty prezentowanego materiału, które są bezpośrednio związane z wykonywanym zadaniem, czyli wymuszają przynajmniej jednorazowe skupienie uwagi wzrokowej na sobie. W konsekwencji, wyznaczone obszary zainteresowania będą należały albo do obszaru pracy (tj. te, na które trzeba spojrzeć przynajmniej raz, aby móc wykonać polecenie), albo będą leżały poza obszarem pracy (tj. te, które są niejako dodatkowe, nie mają związku z wykonywanym poleceniem).

Poniżej przedstawiam obszary zainteresowania z obszaru pracy i spoza obszaru pracy w obydwu wyświetlanych częściach materiałów (wszystkie poniższe ilustracje są moim własnym opracowaniem; teksty i treść zadań zaczerpnęłam z opracowania *Oxford Excellence for Matura. New Exam Builder* wyd. Oxford, dopuszczonego do użytku szkolnego przez MEN - patrz w bibliografii: Quintana et al. 2011):

Secrets of life 05

1. Look at the pictures. What is the text about?
Polecenie do zadania 2/31

The Picture of Dorian Gray
by Oscar Wilde

And so the years passed.
But time did not touch the face of Dorian Gray. That wonderful beauty – the beauty that Basil Hallward had painted – never left him. He enjoyed the life of a rich and fashionable young man. He studied art and music, and filled his house with beautiful things from every corner of the world. But his search for pleasure did not stop there. He became more and more interested in the ugliness of his soul.

After a while strange stories were heard about him – stories of a secret, more dangerous life. But when people looked at that young and good-looking face, they could not believe the evil stories. And they still came to the famous dinners at his house, where the host, and the music, and the conversation were the best in London.

After his twenty-fifth year, the stories about him became worse. He was sometimes away from home for several days; he was seen fighting with foreign sailors in bars; he was friendly with thieves. And in the houses of fashionable people – men sometimes turned away when he entered a room. Women's faces sometimes went white when they heard his name.

But many people only laughed at these stories. Dorian Gray was still a very rich and fashionable man, and the dinners at his houses were excellent. People agreed with Lord Henry, who once said, in his amusing way, that a good dinner was more important than a good life.

As the months and years passed, Dorian Gray grew more and more afraid of the picture. He both hated it and loved it, and he became more and more afraid that someone would discover his secret. For weeks he tried not to go near it, but he could not stay away from it for long. Sometimes when he was staying in friends' houses, he suddenly left and hurried back to London. He wanted to be sure that the room was still locked and the picture was still safe. At one time he used to spend winters with Lord Henry in a little house in a village, but now he no longer travelled outside England.

His face grew stronger every year, and as time passed, the face in the picture grew slowly more terrible.

Pytania do zad. 2/31

Dorian Gray was obsessed with the pleasures of life.
Everybody realized that Dorian Gray was wicked.
Dorian kept his portrait at home.
He never showed the portrait to anyone.
He sometimes tried to destroy the picture.

Polecenie do zadania 3/32

Zadanie 3/32

Hurry back

GRAMMAR
Articles (see page 130)

1. Complete the text with a, an, the or – (zero article).
TAKING A YEAR OUT BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY?

Taking a year out between school and going to university is something you have to think about very carefully. There are many ways of spending your gap year, anywhere in 2. world. You could teach in 3. classroom in 4. small village in 5. middle of 6. Africa or become involved in environmental work in 7. Brazilian rainforest. Whatever it is, it will be something totally new. It may even be 8. first time you have ever left home. You may decide to work with 9. sick people or others whose lives are very different to your own. You will make 10. real difference to their lives and you should learn a lot about yourself at the same time.

2. Complete the sentences with articles in the correct places. The number of articles needed is given in brackets.

New arrivals at airport said it had been worrying time. (3)
The new arrivals at the airport said it had been a worrying time.
When I decided to buy second hand car, I asked friend if he knew of any cheap cars at garage where he worked. (3)
My family first arrived in UK at start of 20th century after terrible journey from Russia. (4)
I remember first time I took go to cinema but I can't remember name of film. (5)
People were less under the danger in 1960s because idea of terrorism was new. (3)

Education license - not for commercial use

Rys. 1 Materiał czarno-biały (drugie badanie pilotażowe), obszary zainteresowania (AOI) z obszaru pracy.

hit name&number

1. Look at the pictures. What is the text about?
2. Read the text and decide if the sentences 1-6 are true (T) or false (F).

Left photo
Right photo

The Picture of Dorian Gray
by Oscar Wilde

And so the years passed.
But time did not touch the face of Dorian Gray. That wonderful beauty – the beauty that Basil Hallward had painted – never left him. He enjoyed the life of a rich and fashionable young man. He studied art and music, and filled his house with beautiful things from every corner of the world. But his search for pleasure did not stop there. He became more and more interested in the ugliness of his soul.

After a while strange stories were heard about him – stories of a secret, more dangerous life. But when people looked at that young and good-looking face, they could not believe the evil stories. And they still came to the famous dinners at his house, where the host, and the music, and the conversation were the best in London.

After his twenty-fifth year, the stories about him became worse. He was sometimes away from home for several days; he was seen fighting with foreign sailors in bars; he was friendly with thieves. And in the houses of fashionable people – men sometimes turned away when he entered a room. Women's faces sometimes went white when they heard his name.

But many people only laughed at these stories. Dorian Gray was still a very rich and fashionable man, and the dinners at his houses were excellent. People agreed with Lord Henry, who once said, in his amusing way, that a good dinner was more important than a good life.

As the months and years passed, Dorian Gray grew more and more afraid of the picture. He both hated it and loved it, and he became more and more afraid that someone would discover his secret. For weeks he tried not to go near it, but he could not stay away from it for long. Sometimes when he was staying in friends' houses, he suddenly left and hurried back to London. He wanted to be sure that the room was still locked and the picture was still safe. At one time he used to spend winters with Lord Henry in a little house in a village, but now he no longer travelled outside England.

His face grew stronger every year, and as time passed, the face in the picture grew slowly more terrible.

Subsection name (Articles)

Ex. 1 task (extra)

Ex. 1 body (extra)

Ex. 4/32 (extra)

Ex. 2 body (extra)

Education license - not for commercial use

Rys. 2 Materiał czarno-biały (drugie badanie pilotażowe), obszary zainteresowania (AOI) spoza obszaru pracy.

Reading and vocabulary

1. Look at the photos. Can you guess what the text is about?

2. Read the text and decide if the sentences 1-5 are true (T) or false (F).

Adult

How old do you think you have to be in order to be considered an adult? Sixteen? Or perhaps younger? How do you know when you qualify? In many cultures, the law recognizes young people as adults by giving them certain adult privileges. For example, in Britain, young people can drive when they are seventeen and vote when they are eighteen. They often throw big parties in their eighteenth birthdays to show everyone they have reached this milestone.

Vote

In other cultures, communities hold special organized ceremonies for children who reach a certain age. In parts of Latin America, girls celebrate their fifteenth birthday with a special party called a Quinceañera, which means fifteen years in Spanish. The celebration traditionally begins with a religious ceremony and a reception is held in the girl's home or in a big hall. During the ceremony, the girl wears a special white dress and different traditions are followed. One of the most popular of these is known as the Changing of the Shoes when the father or another male relative solemnly swaps the young girl's flat shoes for a pair of high heels. This symbolizes the transformation from a little girl to a young lady.

Milestone

In Japan, young women and young men celebrate their coming of age together at the festival of Seijin no hi. The festival takes place on the second Monday in January every year and includes everyone who has turned twenty in the past year. The young people wear traditional clothes to the ceremony and government officials give speeches. They also give small gifts to each of the new adults. The ceremony ends in a big party that may include fireworks and karaoke.

Text

On the South Pacific island of Pentecost there is a ceremony called Naghat. It takes place between April and June every year and is a life bit more hazardous than the ceremonies previously mentioned. Men from the island build large wooden towers that are twenty to thirty metres high. They cut vines from the trees and tie them to the towers. Young men climb to the top of the towers and tie the other end of the vines to their ankles. They then jump off the tower in something like a bungee jump. The ceremony is a way for boys to prove their manhood, and both boys and men can take part. But the jump is not considered a success unless the men's heads touch the ground.

Take part

Check these words: privilege, community, reception, transformation, hazardous, tower, married, fireworks, milestone.

Pytania do zad. 2/11

1. In Britain, becoming an adult is usually a private celebration.
2. Girls in Latin America wear special shoes throughout Quinceañera.
3. The festival in Japan takes place on each person's twentieth birthday.
4. Men of different ages take part in the Naghat festival on the South Pacific island of Pentecost.
5. The text is about how young people celebrate becoming an adult.

Match the words from the text given in bold to their meanings given below:

a. join in with something
b. important dates in someone's life
c. a person or animal that has finished growing and is not now a child
d. a complete change
e. to show your choice or opinion

zadanie 3/12

4. Look at the pictures below. How would you like to celebrate your eighteenth birthday?

5. Do the exam task in pairs. Then swap roles and do the task again.

Exam task (extra) Describe the picture.

Pytania dla egzaminującego:

1. What do you think these people are celebrating?
2. What makes you think so?
3. Is it good to be married? Why / Why not?
4. Tell us about the last family celebration you or a friend went to.

6. In pairs, ask and answer the questions below. Remember to give arguments to support your opinions.

Student A

1. Do you think it's important to celebrate birthdays with family? Why / Why not?
2. What music is best for parties? Why?
3. How important are friends in your life? Why?

Student B

1. Why do you think some people don't like celebrating birthdays?
2. How important is it to know your family history? Why?
3. Do you think young people are rougher than time nowadays? Why / Why not?

Education license - not for commercial use

Rys. 3 Materiał kolorowy (drugie badanie pilotażowe), obszary zainteresowania (AOI) z obszaru pracy.

Reading and vocabulary Section name

1. Look at the photos. Can you guess what the text is about?

2. Read the text and decide if the sentences 1-5 are true (T) or false (F).

Photo 1 (text)

How old do you think you have to be in order to be considered an adult? Sixteen? Or perhaps younger? How do you know when you qualify? In many cultures, the law recognizes young people as adults by giving them certain adult privileges. For example, in Britain, young people can drive when they are seventeen and vote when they are eighteen. They often throw big parties in their eighteenth birthdays to show everyone they have reached this milestone.

Photo 2 (text)

In other cultures, communities hold special organized ceremonies for children who reach a certain age. In parts of Latin America, girls celebrate their fifteenth birthday with a special party called a Quinceañera, which means fifteen years in Spanish. The celebration traditionally begins with a religious ceremony and a reception is held in the girl's home or in a big hall. During the ceremony, the girl wears a special white dress and different traditions are followed. One of the most popular of these is known as the Changing of the Shoes when the father or another male relative solemnly swaps the young girl's flat shoes for a pair of high heels. This symbolizes the transformation from a little girl to a young lady.

Photo 3 (text)

In Japan, young women and young men celebrate their coming of age together at the festival of Seijin no hi. The festival takes place on the second Monday in January every year and includes everyone who has turned twenty in the past year. The young people wear traditional clothes to the ceremony and government officials give speeches. They also give small gifts to each of the new adults. The ceremony ends in a big party that may include fireworks and karaoke.

Wordbox (extra)

privilege, community, reception, transformation, hazardous, tower, married, fireworks, milestone.

Pytania do zad. 2/11

1. In Britain, becoming an adult is usually a private celebration.
2. Girls in Latin America wear special shoes throughout Quinceañera.
3. The festival in Japan takes place on each person's twentieth birthday.
4. Men of different ages take part in the Naghat festival on the South Pacific island of Pentecost.
5. The text is about how young people celebrate becoming an adult.

Match the words from the text given in bold to their meanings given below:

a. join in with something
b. important dates in someone's life
c. a person or animal that has finished growing and is not now a child
d. a complete change
e. to show your choice or opinion

zadanie 3/12

4. Look at the pictures below. How would you like to celebrate your eighteenth birthday?

5. Do the exam task in pairs. Then swap roles and do the task again.

Exam task (extra) Describe the picture.

Pytania dla egzaminującego:

1. What do you think these people are celebrating?
2. What makes you think so?
3. Is it good to be married? Why / Why not?
4. Tell us about the last family celebration you or a friend went to.

6. In pairs, ask and answer the questions below. Remember to give arguments to support your opinions.

Student A

1. Do you think it's important to celebrate birthdays with family? Why / Why not?
2. What music is best for parties? Why?
3. How important are friends in your life? Why?

Student B

1. Why do you think some people don't like celebrating birthdays?
2. How important is it to know your family history? Why?
3. Do you think young people are rougher than time nowadays? Why / Why not?

Education license - not for commercial use

Rys. 4 Materiał kolorowy (drugie badanie pilotażowe), obszary zainteresowania (AOI) spoza obszaru pracy.

Ze względu na cel prowadzonych badań szczególnie interesujący dla mnie jest ewentualny wpływ elementów graficznych, rozumianych jako ilustracje, rysunki, elementy kolorystyczne, ale również numery stron, nagłówki itp., na sposób pracy z podręcznikiem, dlatego też w materiale kolorowym obszarami zainteresowania były wszystkie elementy tego typu (nie znalazły się w grupie AOI polecenia do zadań dodatkowych). Jednak mimo to w przypadku materiału czarno-białego obszarami zainteresowania były również polecenia do zadań dodatkowych i ich treść, co wynikało z zastosowanego (na wzór niektórych przeanalizowanych podręczników) po-

wtórzeń tej samej numeracji zadań (w materiale tym były dwa ćwiczenia o numerze 1 i dwa ćwiczenia o numerze 2). Tym samym chciałam sprawdzić, czy i na ile tego typu numeracja (stosowana w niektórych podręcznikach) utrudnia badanym sprawne poruszanie się po materiale.

2.4.1.1 Całkowita liczba fiksacji

Całkowita liczba fiksacji na danym obszarze zainteresowania (ang. fixation count total) jest parametrem pokazującym liczbę wszystkich fiksacji, tj. skupień wzroku, na danym AOI. Wartości te mogą być przedstawiane dla poszczególnych badanych, dla wszystkich lub dla wybranych badanych – w przypadku poniższej analizy wartości prezentowane są dla wszystkich badanych łącznie, bez podziału na podgrupy.

Poniższa tabela przedstawia całkowitą liczbę fiksacji na AOI z materiału czarno-białego. Wartości zostały przedstawione w kolejności od największej do najmniejszej, wytluszczono obszary zainteresowania należące do obszaru pracy.

AOI	Całkowita liczba fiksacji
Tekst	12763
Pytania do zad. 2/31	3193
Zadanie 3/32	2948
Polecenie do zad. 3/32	704
Filled... with	320
Search for	228
Hungry for	214
Right photo	175
Left photo	156
Agree with	151
Polecenie do zad. 2/31	150
Hurry back	121
Ex. 4/32 (extra)	116
Ex. 2/32 body (extra)	84
Ex. 2/32 task (extra)	75
Ex. 1/32 body (extra)	73
Page number (left)	33
Ex. 1/32 task (extra)	25
Subsection name (Articles)	13
Section name (Grammar)	8
Unit name&number	2
Page number (right)	2

Tab. 1 Całkowita liczba fiksacji (malejąco) na wszystkich AOI, materiał czarno-biały, drugie badanie pilotażowe (wytluszczono AOI z obszaru pracy).

Na podstawie powyższej tabeli można zauważyć, że w przypadku materiału czarno-białego na każdym obszarze zainteresowania odnotowano fiksacje, co oznacza, że nie było AOI, na które nikt nie zwrócił uwagi wzrokowej. Ponadto widać, że na obszarze treści pytań do wykonywanych zadań (*Pytania do zad. 2/31* i *Zadanie 3/32*) liczba odnotowanych fiksacji była wysoka, co może świadczyć o wczytывaniu się w ich treść. Co ciekawe, w porównaniu z powyższym znacznie mniejszą liczbę skupień wzroku odnotowano na poleceniach do obydwu zadań, co może zaskakiwać - na poleceniu do zad. 2/31 liczba skupień wzroku była ponad 4,5-krotnie mniejsza niż w przypadku polecenia do zad. 3/32. Jest to bardzo istotne spostrzeżenie z punktu widzenia sposobu pracy z podręcznikiem, dlatego też będę do niego kilkakrotnie powracać w dalszej części artykułu.

Należy również odnotować dość dużą liczbę skupień wzroku na zdjęciach umieszczonych nad tekstem, które wiązały się z treścią tekstu, ale nie należały do obszaru pracy (*Left photo*, *Right photo*). Warta podkreślenia jest także liczba fiksacji na zadaniu 4/32 (*Ex. 4/32 extra*), nienależącym do obszaru pracy, ale umiejscowionym bezpośrednio pod nim. Ponadto pewna liczba skupień wzroku została odnotowana tak na poleceniach, jak i na treści zadań z części gramatycznej, które miały tę samą numerację, co zadania właściwe.

W materiale kolorowym całkowita liczba fiksacji dla każdego AOI wygląda następująco:

AOI	Całkowita liczba fiksacji
Tekst	13280
Pytania do zad. 2/11	3599
Zadanie 3/12	2553
Polecenie do zad. 3/12	497
Wordbox (extra)	272
Milestone	201
Transformation	191
Take part	147
Photo 3 (text)	112
Vote	88
Section name	83
Photo 2 (text)	77
Photo 1 (text)	75
Adult	69
Photo (ex. 4/1)	69
Photo Matura (extra)	51
Polecenie do zad. 2/11	44
Photo (ex. 4/2)	8
Exam task (extra)	2
Unit theme (left)	2

Photo (ex. 4/3)	1
Unit number	0
Unit theme (right)	0
Page number (left)	0
Page number (right)	0

Tab. 2 Całkowita liczba fiksacji (malejąco) na wszystkich AOI, materiał kolorowy, drugie badanie pilotażowe (wytluszczone AOI z obszaru pracy).

Podobnie jak w Tabeli 1, także tu wartości liczbowe zostały ułożone malejąco, a wytluszczone obszary zainteresowania należące do obszaru pracy. Wnioski, jakie wypływają z Tabeli 2 sprowadzają się do kilku obserwacji. Po pierwsze, wśród wyodrębnionych AOI są takie, na których nie odnotowano żadnej fiksacji, co oznacza, że nikt z badanych nie spojrzał na nie. W materiale kolorowym są to 4 obszary spoza obszaru pracy. Po drugie, na poleceniu do zad. 2/11 liczba fiksacji była ponad jedenastokrotnie mniejsza niż na poleceniu do zad. 3/12 (obydwa AOI należały do obszaru pracy). Po trzecie, stosunkowo dużą liczbę fiksacji odnotowano na tabelce (*Wordbox extra*), która znalazła się pod tekstem i nie miała związku z poleceniami (należała do AOI spoza obszaru pracy). Po czwarte, liczba fiksacji na (podkreślonych w tekście) słowach jest różna dla słów krótkich i długich. Dla słów krótkich (1-2 sylabowych) odnotowana liczba fiksacji jest prawie trzykrotnie niższa niż na słowach kilkusylabowych (*transformation*, *milestone*), często obcych i trudnych do wymówienia, a odpowiedzi do zadań udzielane były ustnie, więc badani musieli przeczytać i wymówić te słowa na głos. Wniosek ten ma potwierdzenie w badaniach nad sposobem czytania (np. Rayner 1998). Po piąte, należy zwrócić uwagę na stosunkowo dużą liczbę fiksacji na zdjęciach znajdujących się nad tekstem oraz w ćwiczeniu 4, z których żadne (*Photo 1 text*, *Photo 2 text*, *Photo 3 text*) nie należało do obszaru pracy. Podobnie wyróżnia się pod tym względem górne zdjęcie z ćwiczenia 4 spoza obszaru pracy (*Photo ex. 4/1*). Zdjęcie to znajdowało się blisko obszaru pracy – na kolejnych zdjęciach z tego ćwiczenia, które były bardziej oddalone od obszaru pracy, liczba fiksacji jest znacząco mniejsza.

2.4.1.2 Całkowity czas fiksacji i całkowity czas przebywania

Całkowity czas fiksacji (ang. *fixation time total*) jest parametrem pokazującym łączną długość wszystkich fiksacji (wyrażoną w milisekundach) na danym AOI dla wybranych badanych. Całkowity czas przebywania (wzrokiem)² natomiast jest sumą czasu trwania wszystkich fiksacji i wszystkich sakad na danym AOI dla wybranych badanych (wyrażoną w milisekundach), co oznacza, że parametr ten nie może być mniejszy od całkowitego czasu fiksacji. Wszystkie prezentowane wartości podawane są dla wszystkich badanych łącznie, bez podziału na podgrupy. Obydwa parametry zostały przedstawione razem dla każdego AOI, z zachowaniem podziału na AOI

² Jest to moja propozycja tłumaczenia określenia „*dwell time total*”. W innych pracach można spotkać np. określenie „czas wszystkich fiksacji i sakad” (dla „*dwell time*”) – por. M. Płużyczka 2015.

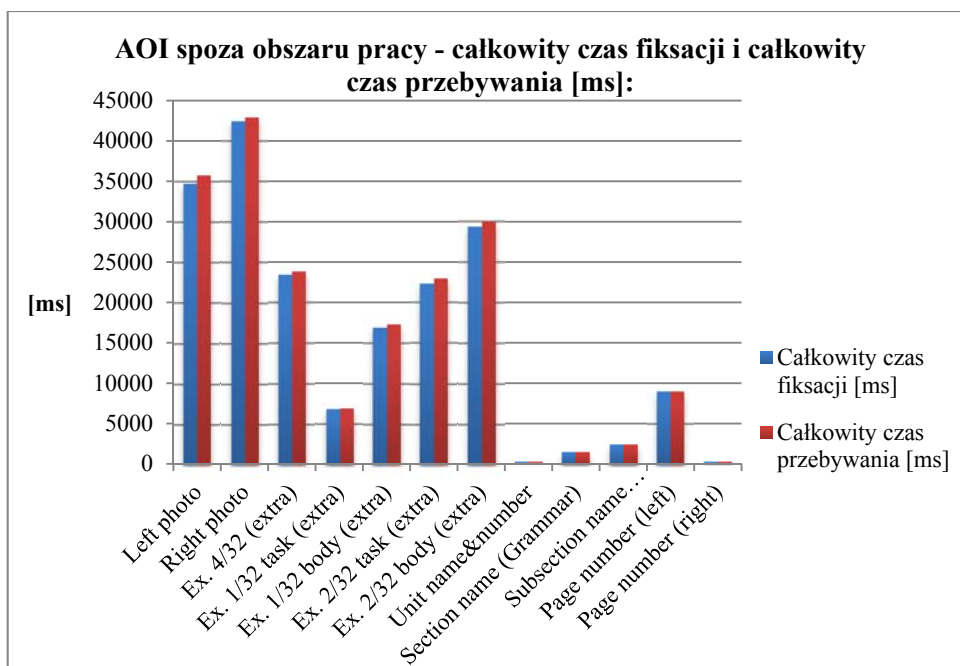
z i spoza obszaru pracy. Należy jednak pamiętać, że skale na osi pionowej obydwu wykresów dla tego samego materiału różnią się (skala dla materiału czarno-białego na Rys. 5 jest 111-krotnie większa niż na Rys. 6; skala dla materiału kolorowego na Rys. 7 jest 41-krotnie większa niż na Rys. 8), co musi być brane pod uwagę podczas porównywania wyników między sobą.

Wartości obydwu parametrów dla materiału czarno-białego wyglądają następująco:



Rys. 5 Całkowity czas fiksacji i całkowity czas przebywania [ms] dla AOI z obszaru pracy, materiał czarno-biały, drugie badanie pilotażowe.

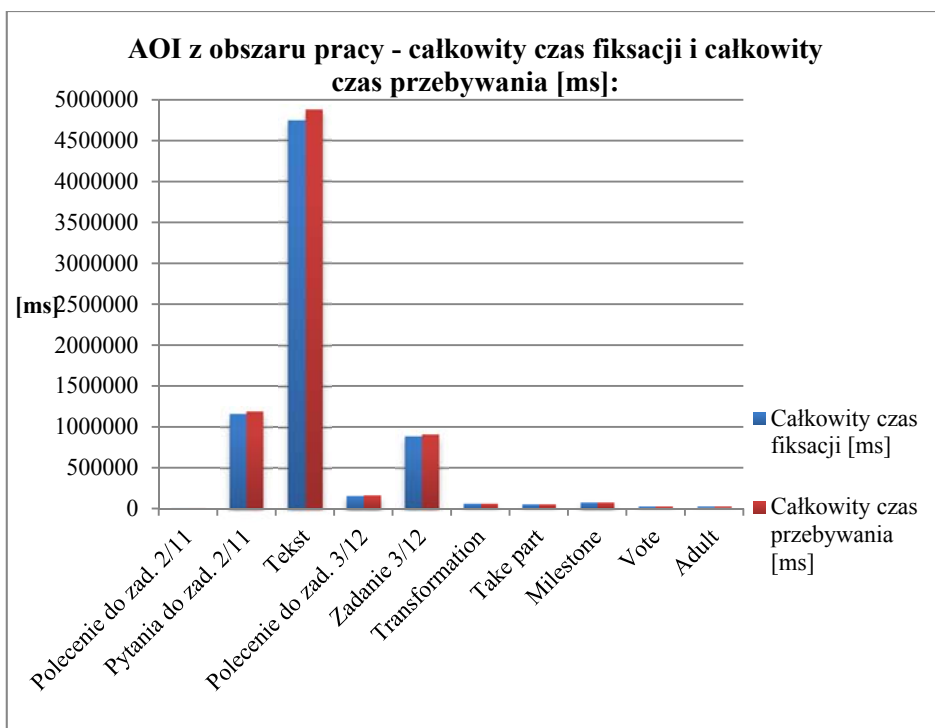
Na powyższym schemacie wyróżnia się AOI *Tekst*, dla którego wartości obydwu parametrów są największe, co nie może dziwić ze względu na charakter poleceń, które opierały się na informacjach z tekstu, a co za tym idzie - na konieczności przeczytania i być może powrotu/powrotów wzrokiem (tzw. rewizyty) w celu weryfikacji udzielanych odpowiedzi. Widoczne jest podobieństwo czasu fiksacji i czasu przebywania na treści pytań do obydwu zadań. Ponadto widać, że wartości obydwu parametrów na poleceniach do zadań (szczególnie na poleceniu do zad. 2/31) są niewielkie, co może sugerować pobieżne zapoznanie się z ich treścią. Więcej informacji na ten temat dostarczą dane m.in. z macierzy przejść, opisywanej dalej.



Rys. 6 Całkowity czas fiksacji i całkowity czas przebywania [ms] dla AOI spoza obszaru pracy, materiał czarno-biały, drugie badanie pilotażowe.

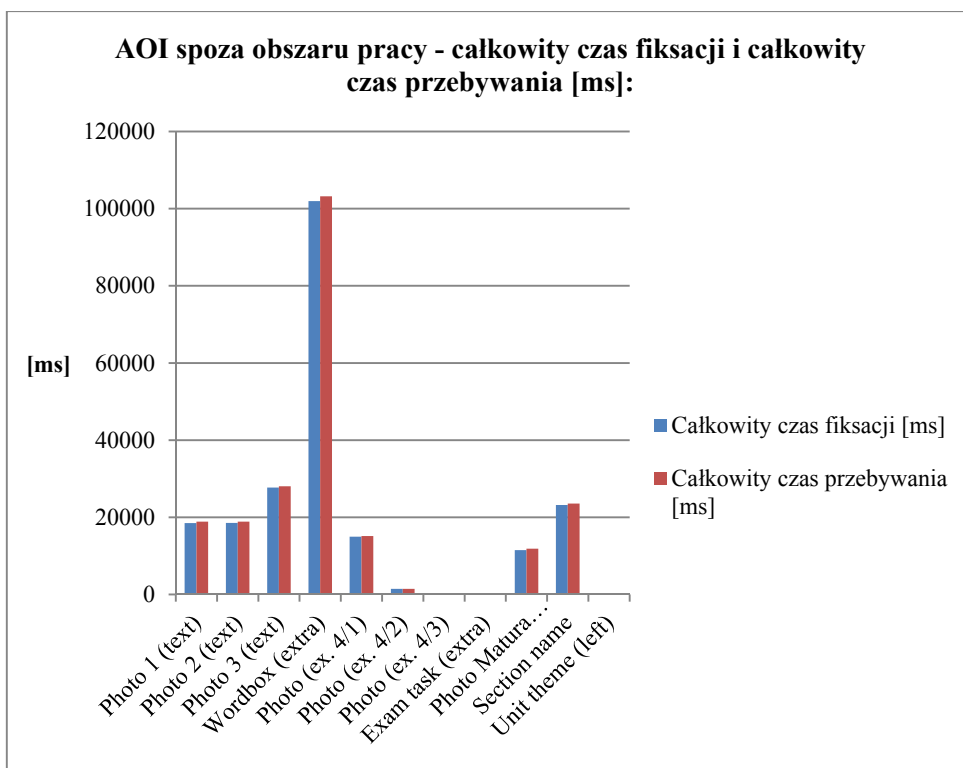
W przypadku AOI spoza obszaru pracy na uwagę zasługuje wysoka wartość (w porównaniu do pozostałych AOI z tej grupy) całkowitego czasu fiksacji i całkowitego czasu przebywania dla zdjęcia przedstawiającego twarz mężczyzny (Dorian Gray) i umieszczonego po prawej stronie nad tekstem oraz dla zdjęcia nad tekstem po lewej stronie. Co istotne, również dla zadania 4/32 wartości parametrów są dość wysokie. Wszystkie te trzy obszary zainteresowania nie mają związku z wykonywanymi poleceniami, ale leżą w bardzo bliskiej odległości od obszarów pracy (graniczą z tymi obszarami). Stosunkowo dużą wartość parametrów dla AOI *Ex. 2/32 body (extra)* można łączyć z faktem powtórzonej numeracji zadań, co okazało się wprowadzać niektórych badanych w błąd. Warto zauważyć, że mniejsze wartości parametrów odnotowano na poleceniu do tego zadania, *Ex. 2/32 task (extra)*, co może prowadzić do wniosku, że część badanych uczniów nie czytała poleceń.

W materiale kolorowym natomiast wartości liczbowe dla obydwu parametrów rozkładają się następująco:



Rys. 7 Całkowity czas fiksacji i całkowity czas przebywania [ms] dla AOI z obszaru pracy, materiał kolorowy, drugie badanie pilotażowe.

Na powyższym wykresie wyraźnie zauważalna jest dysproporcja między AOI *Pytania do zad. 2/11* i *Zadanie 3/12* a pozostałymi obszarami (pomijam tu AOI *Tekst*, dla którego wszelkie wartości liczbowe z opisanych powyżej powodów są bardzo wysokie). Tak duże wartości na tych dwóch obszarach nie powinny dziwić ze względu na to, że obydwa te AOI były ściśle związane z poleceniami (na tych obszarach należało pracować udzielając odpowiedzi). Zaskakują natomiast tak małe wartości tych parametrów przede wszystkim dla AOI *Polecenie do zad. 2/11*, ale również dla *Polecenie do zad. 3/12*.



Rys. 8 Całkowity czas fiksacji i całkowity czas przebywania [ms] dla AOI spoza obszaru pracy, materiał kolorowy, drugie badanie pilotażowe.

Na powyższym wykresie widać, że wśród AOI spoza obszaru pracy wyróżnia się zarejestrowanym czasem fiksacji i długością przebywania na niej wzrokiem tabelka umieszczona pod tekstem (*Wordbox extra*). Widać również dominację zdjęć nad tekstem, w szczególności zdjęcia po prawej stronie (*Photo 3 text*), zdjęcia z ćw. 4 (*Photo ex. 4/1*) oraz nagłówek z nazwą podsekcji (górny margines, *Section name*) i zdjęcia z ćw. 5 (*Photo Matura extra*) pod względem wartości tych parametrów. Należy w tym miejscu jeszcze raz podkreślić, że AOI *Wordbox extra* oraz *Photo (ex. 4/1)* nie należą do obszaru pracy, ale są AOI spoza obszaru pracy leżącymi bardzo blisko (na granicy) obszaru pracy.

2.4.2 Uczniowskie strategie realizacji zadania

Jak wspomniano wcześniej, uczniowie przystępujący do badania otrzymywali ustne polecenie „Wykonaj zadanie X. Odpowiedzi podaj na głos”. Bazując na własnym doświadczeniu sądziłam, że w reakcji na tak brzmiące polecenie uczniowie wybiorą jedną z dwóch zakładanych przeze mnie strategii realizacji polecenia, czyli:

- **strategia A** - 1) odnajdą zadanie X; 2) przeczytają polecenie do zadania X; 3) przeczytają pytania do zadania X; 4) przeczytają cały tekst (ten krok nie jest konieczny w przypadku drugiego z poleceń w obydwu materiałach); 5) rozpoczną udzielanie odpowiedzi, powracając, o ile to potrzebne, do tekstu;

- **strategia B** – te same kroki z odwróceniem kolejności punktów 3) i 4) (tzn. badani najpierw przeczytają cały tekst, a następnie przejdą do przeczytania pytań).

W celu zbadania faktycznej kolejności realizacji polecenia wykorzystałam macierz przejść (ang. transition matrix) pomiędzy obszarami zainteresowania, wygenerowaną (dla każdego z wyświetlanych materiałów) zbiorczo dla wszystkich badanych, oraz kolejność „wydarzeń wzrokowych”, wygenerowaną dla każdego z badanych osobno. Dane dla tych dwóch parametrów pokazały, że moje oczekiwania dotyczące strategii nie znalazły potwierdzenia w praktyce.

2.4.2.1 Macierz przejść między AOI

Macierz przejść jest narzędziem generowanym przez oprogramowanie. Pozwala ona na przeanalizowanie liczby przeniesień wzroku między konkretnymi obszarami zainteresowania. Dane te można otrzymać dla wybranych lub wszystkich AOI oraz dla wybranych lub wszystkich badanych. Należy pamiętać, że w macierzy przejść nie ma informacji na temat kolejności i momentu wykonywania konkretnych czynności wzrokowych. Takie dane dostępne są w szczegółowych danych liczbowych i reprezentacjach graficznych prezentowanych w podrozdziale 2.4.2.2. Ze względu na brak takich informacji w macierzy przejść prezentowane poniżej dane są danymi zbiorczymi dla wszystkich badanych. Uzasadnieniem takiej ich prezentacji jest dążenie do wyciągnięcia wniosków ogólnych dla badanej grupy, a nie analiza indywidualnych zachowań poszczególnych probantów. Ponadto analiza indywidualna ma większe zastosowanie tam, gdzie można otrzymać informacje w macierzy przejść niewystępujące, tj. czas i kolejność danych czynności wzrokowych.

Poniższa macierz przejść jest tabelarycznym przedstawieniem całkowitej liczby przeniesień wzroku z jednego AOI do drugiego AOI przez wszystkich badanych łącznie. W przedstawionej poniżej macierzy literom alfabetu odpowiadają zamieszczone po lewej stronie nazwy obszarów zainteresowania (np. A oznacza *Polecenie do zad. 2/31*, T – *Subsection name (Articles)*). Pogrubione zostały te nazwy AOI, odpowiadające im symbole literowe oraz wartości liczbowe, które odnoszą się do AOI z obszaru pracy, aby łatwo odróżnić je od tych spoza obszaru pracy (tj. bez pogrubienia). Macierz pokazuje liczbę przejść wzrokiem z obszarów z lewej kolumny pionowej do obszarów z górnego wiersza (np. z pionowego G, tj. z AOI *Search for*, do poziomego E, tj. do AOI *Zadanie 3/32* łącznie przeniesiono wzrok 9 razy). Kolorem czerwonym zaznaczono duże wartości liczbowe. Obszar pod nazwą *White Space* to wszystkie te fragmenty materiału, które nie zostały przeze mnie oznaczone jako obszary zainteresowania (innymi słowy jest to wszystko oprócz AOI). Przedstawione wartości liczbowe są danymi zbiorczymi dla wszystkich badanych.

z/do [liczba]	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	S	T	U	W	Y
Polecenie do zad. 2/31	0	8	6	0	1	0	0	0	0	0	0	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	58
Pytania do zad. 2/31	1	0	116	8	12	1	1	1	1	1	1	0	33	2	7	17	0	0	2	5	0	210
Tekst	8	126	0	22	347	296	210	196	138	116	21	25	41	0	0	2	0	0	0	7	0	338
Polecenie do zad. 3/32	0	14	31	0	146	1	0	0	0	1	1	1	9	0	5	1	1	1	0	0	0	72
Zadanie 3/32	0	11	384	166	0	19	14	16	11	3	1	7	23	0	7	3	3	0	0	0	0	54
Filled... with	0	2	282	0	32	0	18	6	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Search for	0	0	202	0	9	7	0	38	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	11
Hungry for	0	0	181	1	23	7	22	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	7
Agree with	0	2	129	0	19	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Hurry back	0	1	106	1	9	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Left photo	3	8	26	0	0	1	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17
Right photo	4	28	32	1	3	1	0	0	0	0	18	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	20
Ex. 4/32 (extra)	0	4	9	4	36	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	5	1	0	0	0	0	15
Ex. 1/32 task (extra)	1	7	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	1	0	0	2	0	0	4
Ex. 1/32 body (extra)	0	14	2	7	5	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	4	0	0	1	0	0	7
Ex. 2/32 task (extra)	0	0	0	3	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	12	0	0	0	0	0	19
Ex. 2/32 body (extra)	0	0	2	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	14	0	0	0	0	0	7
Unit name&number	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Section name (Grammar)	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Subsection name (Articles)	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	2
Page number (left)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18
Page number (right)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
White Space	63	190	322	75	88	2	3	3	1	1	23	23	9	4	9	17	10	0	4	11	0	0

Tab. 3 Macierz przejść między AOI, materiał czarno-biały, drugie badanie pilotażowe.

Z powyższego wynika, że w materiale czarno-białym najwięcej przeniesień wzroku odbywało się z obszaru *Tekst* do treści zadania 3 (*Zadanie 3/32*) oraz do czasowników wytłuszczonych w tekście (i będących przedmiotem zadania 3) oraz do pytań do zad. 2/31, jak również w kierunku przeciwnym. Jeśli chodzi o czynności wzrokowe w kierunku z lub do AOI nienależących do obszaru pracy, to uwagę należy zwrócić na takie obszary i kierunki jak: zdjęcia nad tekstem (*Right photo*, *Left photo*); zadanie nr 4 (*Ex. 4/32 extra*) w kierunku treści zadania 3; treść zadania 1/32 (*Ex. 1/32 body extra*) w kierunku pytań do zadania 2/31 i odwrotnie; polecenie do zad. 2/32 (*Ex. 2/32 task extra*) w kierunku treści tego zadania (*Ex. 2/32 body extra*) i odwrotnie. Dwa ostatnie kierunki mają związek z mylącą, powtarzającą się numeracją zadań, która, jak zostało to już wcześniej zauważone, wprowadziła część badanych w błąd. Przeniesienia wzroku z innych AOI w zasadzie nie są istotne, ponieważ albo nie występowały, albo było ich bardzo niewiele.

Poniższą tabelę, przedstawiającą podobne dane dla materiału kolorowego, należy czytać w ten sam sposób. Kolorem czerwonym zaznaczono duże wartości liczbowe. Przedstawione wartości liczbowe są danymi zbiorczymi dla wszystkich badanych.

z/do [liczba]	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	Ł	M	N	O	P	R	S	T	U
Polecenie do zad. 2/11	0	3	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Pytania do zad. 2/11	B	1	0	159	2	25	21	0	0	3	1	0	1	2	6	7	0	0	0	9	0
Tekst	C	3	179	0	62	50	306	62	83	186	181	141	11	13	12	8	0	0	0	1	2
Wordbox (extra)	D	0	9	54	0	4	7	1	0	0	1	1	0	1	1	2	0	0	0	0	1
Polecenie do zad. 3/12	E	1	23	56	3	0	86	0	0	0	0	1	0	2	0	2	0	0	0	1	0
Zadanie 3/12	F	1	8	338	9	86	0	2	4	9	4	3	1	2	1	4	0	0	0	1	1
Adult	G	0	0	50	0	2	10	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vote	H	0	1	72	0	1	11	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Milestone	I	0	4	176	2	1	12	0	4	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transformation	J	0	5	167	1	1	9	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Take part	K	0	3	114	3	5	16	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Photo 1 (text)	L	2	2	13	0	0	1	0	0	0	0	0	0	9	3	1	0	0	0	0	0
Photo 2 (text)	Ł	1	4	6	0	0	0	0	0	0	0	0	17	0	12	2	0	0	0	0	1
Photo 3 (text)	M	0	10	13	1	0	0	0	0	0	0	0	2	10	0	2	0	0	0	3	1
Photo (ex. 4/1)	N	0	3	1	2	9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	2	0
Photo (ex. 4/2)	O	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Photo (ex. 4/3)	P	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Exam task (extra)	R	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Photo Matura (extra)	S	0	6	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	4	0	0	1	0	0
Section name	T	0	4	6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Unit theme (left)	U	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tab. 4 Macierz przejść między AOI, materiał kolorowy, drugie badanie pilotażowe.

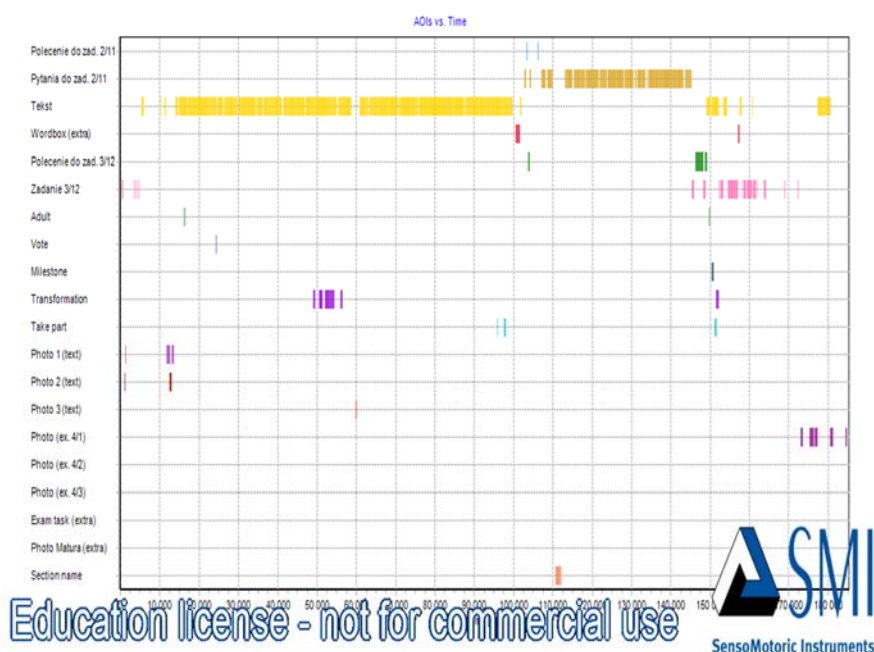
W przypadku materiału kolorowego również należy zwrócić uwagę na dużą liczbę przeniesień wzroku z obszaru *Tekst* na obszar pytań do zadania 2/11, treści zadania 3/12 oraz słów wytłuszczonych w tekście, będących przedmiotem zadania 3/12. Tym razem jednak dla 3 spośród pięciu tych słów (tj. milestone, transformation, take part) odnotowana liczba przeniesień wzroku jest większa niż w przypadku dwóch pozostałych (tj. adult, vote). Można ten fakt tłumaczyć długością i nieznaną dwoma pierwszymi oraz tym, że trzecie słowo składało się z dwóch elementów (czasownik frazowy take part) i że odpowiedzi należało podać na głos (tj. nale-

zało poradzić sobie z wymówieniem tych słów). Z wielu badań nad tekstem wynika, że słowa długie, wieloliterowe często wymagają więcej niż jednej fiksacji na sobie. Ponadto w przypadku słów nieznanych, które dodatkowo należy wypowiedzieć na głos, również wzrasta liczba fiksacji i ich czas (K. Rayner 1998, K. Rayner/ G.W. McConkie 1976, K. Rayner/ S.A. Duffy 1986). Badani przenosili często wzrok z AOI *Tekst* również na tabelkę ze słówkami pod tekstem (*Wordbox extra*) oraz na obszar polecenia do zadania 3/12 i odwrotnie. W macierzy widać także, że badani często powracali wzrokiem do tekstu w trakcie wykonywania poleceń (przede wszystkim kierunek *Zadanie 3/12 – Tekst* i odwrotnie, ale również *Pytania do zad. 2/11 – Tekst* i odwrotnie). Wśród AOI spoza obszaru pracy nie wyróżnia się w szczególności sposób żaden – kilkanaście przeniesień wzroku odnotowano jedynie w kierunkach zdjęcie nr 3 nad tekstem (*Photo 3 text*) – tekst i odwrotnie oraz pomiędzy zdjęciami nad tekstem.

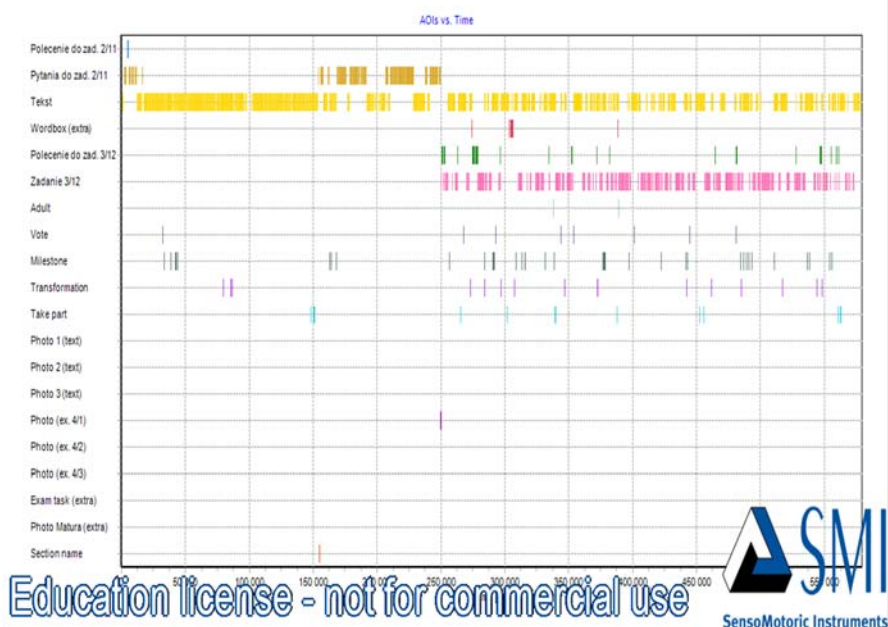
2.4.2.2 Kolejność „wydarzeń wzrokowych”

Kolejność wydarzeń wzrokowych (ang. AOI sequence chart) może być odtwarzana na podstawie graficznej reprezentacji (patrz schematy poniżej), jak również na podstawie analizy danych liczbowych (ang. event statistics) generowanych przez oprogramowanie. W odróżnieniu od macierzy przejść, ten parametr zawiera informacje dotyczące momentu wykonywania konkretnej czynności wzrokowej oraz m.in. czasu jej trwania, dlatego też należy analizować go indywidualnie dla każdego badanego, a następnie wyciągać zbiorcze wnioski.

W celu zobrazowania wyglądu otrzymywanych danych graficznych poniżej zamieszczono dwa przykładowe zapisy „wydarzeń wzrokowych” w czasie (AOI sequence chart). Zapisy te zostały wygenerowane osobno dla każdego z badanych. Poniższe dwa pokazują kolejność „wydarzeń wzrokowych” w materiale kolorowym u osoby, która opanowała techniki sprawnej pracy z tekstem (Rys. 7) oraz u osoby, która była najmniej sprawna w tym obszarze (Rys. 8). Po lewej stronie zostały zamieszczone nazwy poszczególnych AOI. Oś pozioma jest osią czasu [ms].



Rys. 7 AOI vs czas - kolejność „wydarzeń wzrokowych” u osoby, która opanowała techniki sprawnej pracy z tekstem (materiał kolorowy).
Całkowity czas wykonania obydwu zadań = 3 min. 5,47 sek.



Rys. 8 AOI vs czas - kolejność „wydarzeń wzrokowych” u osoby, która najmniej sprawnie pracowała z tekstem (materiał kolorowy).
Całkowity czas wykonania obydwu zadań = 9 min. 40 sek.

Tym, co zwraca uwagę jest trzykrotnie szybsze wykonanie zadań przez osobę sprawniej pracującą z tekstem. Ponadto obydwu rysunki różni liczba i gęstość pionowych kresek, oznaczających skupienie wzroku na danym AOI. Każdy kolor oznacza inny ze zdefiniowanych obszarów zainteresowania. Na rys. 7 widać, że badany nie przeczytał polecenia do zad. 2/11, natomiast przeczytał od razu cały tekst, zaledwie kilkakrotnie odchodząc w trakcie czytania wzrokiem do innych AOI. Po przeczytaniu tekstu badany udzielił odpowiedzi na pytania (bez powracania wzrokiem do tekstu). Następnie przeczytał polecenie do zad. 3/12 i przystąpił do udzielania odpowiedzi, kilkakrotnie powracając wzrokiem do tekstu. Na rys. 8 widać chaos w pracy z tekstem – badany przeczytał polecenie, następnie przeniósł wzrok na pytania do tekstu, zaczął czytać tekst, po czym zaczął przenosić wzrok pomiędzy tekstem a pytaniami (w tym czasie udzielał odpowiedzi). Po zakończeniu pracy z pierwszym poleceniem badany wielokrotnie przechodził wzrokiem między poleceniem do kolejnego zadania, jego treścią i tekstem, koncentrując uwagę wzrokową na słowach wyróżnionych w tekście, które były przedmiotem tego zadania.

Na podstawie analizy indywidualnych reprezentacji graficznych tego typu dla wszystkich badanych i dla obydwu materiałów można wyciągnąć ogólne wnioski dotyczące strategii wybieranych przez uczniów w trakcie pracy z wyświetlanym materiałem podręcznikowym. I tak, w przypadku materiału czarno-białego okazało się, że:

- 1) zakładaną przeze mnie strategię A (tj. odnalezienie zadania X, przeczytanie polecenia do zadania X, przeczytanie pytań do zadania X, przeczytanie całego tekstu (ten krok nie jest konieczny w przypadku drugiego z poleceń w obydwu materiałach), rozpoczęcie udzielania odpowiedzi, powracając, o ile to potrzebne, do tekstu) wybrało 5 osób; strategię B (tj. odnalezienie zadania X, przeczytanie polecenia do zadania X, przeczytanie całego tekstu (ten krok nie jest konieczny w przypadku drugiego z poleceń w obydwu materiałach), przeczytanie pytań do zadania X, rozpoczęcie udzielania odpowiedzi, powracając, o ile to potrzebne, do tekstu) wybrało 6 osób. Należy zauważyć, że w tej grupie 11 osób (tj. tych, którzy wybrali strategię A lub B) wszystkie znały język angielski na poziomie zbliżonym do Upper-Intermediate (poziom wyższy średniozaawansowany), co oznacza, że nie miały one trudności ze zrozumieniem poleceń, treści zadań, a przede wszystkim samego tekstu, co niewątpliwie miało wpływ na percepcję informacji w nim zawartych. W celu sprawdzenia poziomu retencji informacji należałoby wziąć pod uwagę poprawność udzielonych odpowiedzi, co nie jest jednak przedmiotem niniejszego artykułu;
- 2) dwoje badanych mylnie odszukało polecenie do zadania 2/32 zamiast 2/31, co było wynikiem zastosowanej powtarzającej się numeracji ćwiczeń;
- 3) tylko 3 badane osoby w ogóle nie odchodziły wzrokiem do obszarów zainteresowania spoza obszarów pracy. Innymi słowy, 85% badanych w mniejszym lub większym stopniu skupiało swój wzrok na obszarach nieistotnych z punktu widzenia wykonywanych zadań. Kolejne 3 badane osoby w minimalnym stopniu odchodziły wzrokiem do AOI spoza obszaru pracy;

- 4) 10 osób pracowało z tekstem w sposób nieuporządkowany, tzn. w trakcie wykonywania poleceń odchodziły wzrokiem do innych AOI (najczęściej były to zdjęcia nad tekstem), przenosiło wzrok z tekstu na pytania i odwrotnie, nie czytało poleceń (najczęściej polecenia do zadania 2/31), przed przystąpieniem do pracy z tekstem błdziło wzrokiem po całym materiale.

W przypadku materiału kolorowego natomiast zaobserwowano następujące zachowania wzrokowe uczniów w trakcie pracy z materiałem:

- 1) zarówno zakładaną strategię A, jak i strategię B wybrała w materiale kolorowym tylko 1 osoba;
- 2) tylko jedna osoba nie przenosiła wzroku do innych AOI (spoza obszaru pracy, jak również tych z obszaru pracy, ale niezwiązanych z wykonywanym w danym momencie poleceniem), a 3 osoby w minimalnym stopniu przenosiły wzrok do innych AOI;
- 3) 14 osób przystąpiło do wykonywania zadania 2/11 bez zapoznania się z poleceniem do niego; polecenie do kolejnego wykonywanego zadania przeczytali (a przynajmniej skupili na nim wzrok) wszyscy badani;
- 4) 19 osób wykonywało polecenia chaotycznie, wielokrotnie przenosząc wzrok z obszaru tekstu na obszar pytań i odwrotnie.

Powyższe pokazuje różnice w zachowaniach wzrokowych badanych uczniów w obydwu wyświetlanych materiałach. Na podstawie analizy można stwierdzić, że podczas pracy z materiałem czarno-białym uczniowie byli mniej podatni na odchodzenie wzrokiem z obszaru pracy do obszarów niezwiązanych z wykonywanymi poleceniami. Ponadto w materiale czarno-białym zauważalna jest różnica w liczbie osób czytających polecenia do zadań w porównaniu z poleceniami z materiału kolorowego, w którym polecenie do zad. 2/11 odwiedziło wzrokiem 14 z 21 osób (7 osób zrobiło to na samym początku, 9 powróciło wzrokiem do tego obszaru; średnia rewizyt, tj. średnia liczba wszystkich ponownych (powrotnych) fiksacji wszystkich badanych odnotowana na tym AOI = 0,4), polecenie do zad. 3/12 odwiedził każdy (21 osób powróciło; średnia rewizyt = 12,5). W przypadku materiału kolorowego odnotowano więcej odejść wzrokiem w trakcie wykonywania polecenia z tekstem do AOI spoza obszaru pracy.

3. Wnioski

Przedstawione wyniki badań prowadzą do kilku bardzo istotnych wniosków. Po pierwsze, znana forma zadania powoduje, że uczniowie nie czytają polecenia. Obserwacja ta znajduje potwierdzenie w liczbie fiksacji oraz całkowitym czasie fiksacji i całkowitym czasie przebywania wzrokiem na poleceniach do zadań typu prawda/fałsz (True/False), których elementem składowym jest charakterystyczna tabelka. Wprawny, doświadczony uczeń tylko na podstawie spojrzenia na taką tabelkę jest w stanie wywnioskować, na czym polega zadanie. Takie wnioskowanie może jednak być zgubne w sytuacji, w której polecenie nie sprowadza się tylko i wyłącznie do stwierdzenia, czy podane zdanie jest prawdą, czy fałszem lub gdy uczeń niewłaściwie oceni rodzaj zadania np. w trakcie egzaminu maturalnego. Należy jednak wziąć pod uwagę fakt, że w obydwu wyświetlanych materiałach należało wykonać zadania

tego samego typu, co mogło mieć wpływ na decyzję o nieczytaniu poleceń w materiale kolorowym (wyświetlanym jako drugi w kolejności), a jedynie wnioskowanie na podstawie zbieżności graficznej.

Po drugie, badania pokazują, że część uczniów nie potrafi skutecznie pracować z tekstem. Spostrzeżenie to dotyczy nie tylko uczniów, którzy słabiej znają język angielski.

Po trzecie, rejony graniczące z obszarem pracy mają znaczenie. Badania pokazują, że na te rejony uczeń zwraca swoją uwagę wzrokową, dlatego też warto je rozsądnie wykorzystać, np. umieszczając w tych obszarach treści istotne dla procesu glottodydaktycznego.

Po czwarte, elementy nierelevantne (nieistotne) glottodydaktycznie częściowo odciągają uwagę uczniów. Do takich elementów zaliczam wszystkie dodatki graficzne, które nie mają uzasadnienia w treści zadań. Należy jednak pamiętać, że definiowanie elementów nierelevantnych wymaga znajomości analizowanego materiału przez badacza.

Po piąte, odnotowano różnice w sposobie skupienia uwagi na tekście. Część uczniów pracowała metodycznie, skupiając się na wybranych fragmentach tekstu/zadań, a część chaotycznie przeskakiwała pomiędzy różnymi obszarami materiałów. Na te różnice ma niewątpliwie wpływ wspomniany już wcześniej poziom znajomości języka obcego, dysfunkcje, ale również dodatkowe sprawności lub po prostu brak wiedzy na temat sposobów pracy z tekstem.

Bibliografia

- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2016), *Perception of textbook material by dyslectic and non-dyslectic students: an eye-tracking experiment*, (w:) *Linguistica Silesiana*, 37, 409–427.
- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2015a), *Materiał glottodydaktyczny w podręczniku do nauki języka angielskiego dla szkół średnich a jego odbiorca*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 14, 1–15. (www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/13367523/1+Lingwistyka+Stosowana+14+Agnieszka+Andrychowicz-Trojanowska.pdf; pobrano 04.07.2016).
- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2015b), *Uwaga wzrokowa ucznia w pracy z podręcznikiem do nauki języka angielskiego*, (w:) *Komunikacja Specjalistyczna*, 9, 104–124.
- Duchowski, A. (2007), *Eye Tracking Methodology*. New York.
- Engbert, R. (2006), *Microsaccades: A microcosm for research on oculomotor control, attention, and visual perception*, (w:) *Progress in Brain Research*, 154, 177–192.
- Engbert, R./ R. Kliegl (2004), *Microsaccades Keep the Eyes' Balance During Fixation*, (w:) *Psychological Science*, 15, 431–436.
- Francuz, P. (2013), *Imagia. W kierunku neurokognitywnej teorii obrazu*. Lublin.
- Grucza, S. (2011), *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*, (w:)

- Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik, 4, 149–162. (www.l.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4_2011_art_GRUCZA.pdf) (Pobrano 19.06.2015).
- Holmqvist, K./ M. Nyström/ R. Andersson/ R. Dewhurst/ H. Jarodzka/ J. van de Weijer (2011), *Eye Tracking. A comprehensive guide to methods and measures*. New York.
- Leigh, R.J./ D.S. Zee (2006), *The neurology of eye movements*. New York.
- Martinez-Conde, S./ S.L. Macknik/ D.H. Hubel (2004), *The role of fixational eye movements in visual perception*, (w:) Nature Reviews Neuroscience, 5, 229–240.
- Martinez-Conde, S./ S.L. Macknik/ X.G. Troncoso/ D.H. Hubel (2009), *Microsaccades: a neurophysiological analysis*, (w:) Trends in Neurosciences, 32, 463–475.
- Plużyczka, M. (2015), *Thumaczenie a vista. Rozważania teoretyczne i badania eye-trackingowe*. Warszawa.
- Quintana J./ J. Sosnowska/ D. Gryca (2011), *Oxford Excellence for Matura. New Exam Builder*. Oxford.
- Rayner, K. (1998), *Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research*, (w:) Psychological Bulletin, 124/ 3, 372–422.
- Rayner, K./S.A. Duffy (1986), *Lexical complexity and fixation times in reading: Effects of word frequency, verb complexity, and lexical ambiguity*, (w:) Memory & Cognition, 14, 191–201.
- Rayner, K./ G.W. McConkie (1976), *What Guides a Reader's Eye Movements?*, (w:) Vision Research, 16, 829–837.
- Rolfs, M. (2009), *Microsaccades: Small steps on a long way*, (w:) Vision Research, 49, 2415–2441.
- Soluch, P./ A. Tarnowski (2013), *O metodologii badań eyetrackingowych*, (w:) Lingwistyka Stosowana, Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik, 7, 115–134. (www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11196346/LS7_2013_art_Soluch_Tarnowski.pdf; pobrano 19.06.2015).

Beate BAUMANN

Universität Catania

Die Entdeckung des „Selbstverständlichen in einem neuen Licht“. Interkulturelles Lernen durch Spracharbeit und -reflexion im universitären Kontext

Abstract:

The discovery of the „obvious in a new light“. Intercultural learning through language work and language reflection

This article starts out from an empirically based research project that was conducted with GFL students at the University of Catania and Italian L2 students at the Freie Universität Berlin. The overall objectives were consolidation and expansion of intercultural competence which should be reached methodically by means of language and cultural work with texts of transcultural literature. Against this background, the cultural-oriented learning processes of students will be analysed and described with the aid of explorative-interpretative qualitative research methods.

Einführende Überlegungen

Dass angesichts der zunehmenden Vernetzung unserer Gesellschaften im Zuge von Globalisierungs- und Migrationstendenzen interkulturelle Kompetenzen als fundamentale Schlüsselqualifikation in nahezu allen Lebensbereichen, ganz besonders aber im beruflichen Kontext, angesehen werden, darüber herrscht weitgehend Konsens. Wie jedoch diese Schlüsselqualifikation im Einzelnen zu definieren ist und auf welche Weise sie vermittelt bzw. angeeignet werden kann, dazu liegen vielfältige Vorschläge und Ansätze vor, die in der Wissenschaftsgemeinschaft weiterhin ausgiebig diskutiert werden, da Interkulturalität und interkulturelles Lernen in der „globalisierten bzw. glocalisierten Welt unserer Tage [...] keine Option mehr“ darstellt, sondern „ein regulatives Ideal und normatives Gebot, das seine Wurzeln in *realen Bedingungen* und *praktischen Notwendigkeiten* hat.“ (J. Straub 2010: 33. Hervorhebung im Original).

Einen Versuch, dieses Postulat im akademischen Kontext konkret in die Wirklichkeit umzusetzen, stellt das Forschungs- und Begegnungsprojekt der Universität Catania und der Freien Universität Berlin dar, das im Folgenden vorgestellt werden soll. Dabei soll vor dem Hintergrund eines mehrdimensionalen Konstrukts interkultureller Kompetenz insbesondere die Dimension der Sprach- und Kulturarbeit im Umgang mit transkulturellen Literaturtexten beleuchtet werden, die einen zentralen

methodischen Zugang zum Erwerb und Ausbau interkultureller Kompetenzen darstellten.

1. Zum Projekt

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist ein empirisch angelegtes internationales Forschungs- und Begegnungsprojekt, das im Studienjahr 2014–2015 mit fortgeschrittenen DaF- bzw. Italienisch-L2-Studierenden (Ausgangsniveau B2 GER) durchgeführt wurde, die die Masterkurse „Deutsche Linguistik und Übersetzung“ (Fremdsprachen- und Literaturstudiengang) an der Universität Catania und „Kompetenzorientierung im Italienischunterricht“ (Lehramtsstudiengang) an der Freien Universität Berlin besuchten. Die Zielsetzung des Projektes mit dem Titel *Interkulturelles Lernen im internationalen universitären Kontext. Ein Austauschprojekt mit Texten zur deutsch- und italienischsprachigen Migrationsliteratur* orientierte sich an der Überzeugung von dem „unauflöslichen Zusammenhang von Sprache und Denken, von Denken und Kultur und von Kultur und Sprache“ (K. Ehlich 2006: 60). Insbesondere durch ein durch Kooperation bestimmtes Lernszenario sollte die immanente Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielschichtigkeit, die die Spezifik dieser literarischen Texte ausmachen, erkundet werden, um eine Konsolidierung bzw. Erweiterung interkultureller Kompetenzen zu fördern.

Die Zusammenarbeit auf didaktischer Ebene stellte das Kernstück des Projektes dar, dessen komplex artikulierter theoretisch-wissenschaftliche Bezugsrahmen in diesem Kontext nicht näher erläutert werden soll (vgl. hierzu B. Baumann 2016). Dennoch soll in diesem Zusammenhang auf einen für dieses Projekt zentralen Aspekt hingewiesen werden, nämlich auf den einer angemessenen Konzeptualisierung dessen, was in diesem spezifischen Kontext interkulturelle Kompetenz ausmacht. Als Grundlage dient das Strukturmodell der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz M. Byrams (1997), das nach wie vor ein wichtiges Bezugsmodell darstellt. Doch schien es angesichts der Arbeit mit und über Sprache in transkulturellen Literaturtexten angemessen und sinnvoll, dieses Grundlagenmodell durch eine kulturwissenschaftliche Perspektive zu erweitern. Zum einen lässt sich hierzu das Konzept der kulturellen Deutungsmuster heranziehen, das insbesondere von C. Altmayer (2004, 2006) für den DaF-Bereich adaptiert und weiterentwickelt hat wurde und als richtungsweisend für interkulturelle Verstehens- und Lernprozesse erachtet wird. Auf der anderen Seite erwies sich gerade beim Umgang mit literarischen Texten der von C. Kramsch (2006, 2009, 2011) entwickelte Ansatz der *symbolic competence*, der bislang vor allem in der Literatur- und Kulturdidaktik rezipiert wurde, aber auch in der Fremdsprachendidaktik größere Aufmerksamkeit verdienen würde, als ausgesprochen nützlich. Das Konzept der symbolischen Kompetenz richtet die Aufmerksamkeit auf die Komplexität und Ambivalenz sprachlicher Äußerungen, aber auch auf die Bedeutungshaftigkeit der sprachlichen Form selbst, der „form as meaning“ (C. Kramsch 2006: 251).

In Bezug auf die empirische Erforschung der kulturbezogenen Lernprozesse der Studierenden, die durch die Spracharbeit mit den Literaturtexten und der damit einhergehenden Sprachreflexion in Gang gesetzt wurden, wurde umfangreiches Daten-

material gesammelt und zusammengestellt, das es explorativ-interpretativ zu untersucht gilt. Hierzu zählen beispielsweise Videografien mit sprachbiografischen Interviews, Videokonferenzen der Kursbegegnungen, Unterrichtsbesprechungen, direkte Kursprodukte (Präsentationen der Gruppenarbeiten, Übersetzungen, Hausarbeiten) sowie Materialien, die metalinguistische und metakulturelle Reflexionen der Studierenden enthalten (Evaluationen der Gruppenarbeiten und des Gesamtprojektes, Lerntagebücher). Die Datensätze sollen miteinander trianguliert und durch die Forschungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse (U. Kuckartz 2014, Ph. Mayring 2015) analysiert und ausgewertet werden, um kulturbezogene Lernprozesse nachvollziehbar und rekonstruierbar zu machen und Rückschlüsse auf die Erweiterung interkultureller Kompetenzen zu ziehen.

2. Sprach- und Kulturarbeit mit transkulturellen Literaturtexten: sprachstilistische und translatorische Textarbeit als methodischer Zugang

Fremdsprachige und in besonderem Maße transkulturelle literarische Texte vermögen die Lernenden zu involvieren und somit ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordination zu aktivieren. Aufgrund ihrer identifikatorischen, emotionsbestimmten Dimension sprechen sie die persönliche Erfahrungswelt der Lernenden an, die sich ebenso wie die literarischen Figuren mit der Situation einer fremden Sprache und Kultur konfrontiert sehen. Erwirkt wird dies vor allem durch die „(ver)fremde(te) Sprache“ (S. Schiedermaier 2014), die zu einem Verfahren zur Darstellung und Inszenierung von kultureller Heterogenität wird. Die Auseinandersetzung auf sprachlich-stilistischer Ebene mit lexikalischen Hybridisierungsercheinungen, die zumeist durch mehrsprachige, sinnlich-körperliche und bildhafte Elemente gekennzeichnet sind, lässt die Vielschichtigkeit, Differenzierungen, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten nicht nur sprachlicher Äußerungen, sondern kultureller Identitäten sichtbar werden.

Die Konfrontation mit sprachlich-stilistischen Fragenstellungen spielt eine wichtige Rolle auch bei der Übertragung komplexer hybridsprachlicher und -kultureller Erscheinungen in den Kontext der Herkunftskultur der Lernenden, deren neue Muster in der Zielkultur als ungewöhnlich wahrgenommen, aber durchaus auch als Bereicherung akzeptiert werden können (G. L. Schiewer 2011: 66). In der Hinsicht scheint eine Erweiterung des engeren, sprachbezogenen Übersetzungsbegriffes erforderlich hin zu einem Konzept, das die Übersetzung als kulturelle Praxis und Handlungsform begreift. In diesem Zusammenhang ist auch die metaphorische Ausweitung des Übersetzungsbegriffes und das Konzept der „kulturellen Übersetzung“ zu sehen. Diesbezüglich erläutert H. K. Bhabha (2000: 257):

Kultur (...) ist sowohl transnational als auch translational. (...) Die transnationale Dimension kultureller Transformation – Migration, Diaspora, De-platzierung, Neuverortung – lässt den Prozess kultureller Translation zu einer komplexen Form der Signifikation werden. Der natürliche oder naturalisierte, einheitsstiftende Diskurs (...) kann hier wohl kaum als Bezugspunkt dienen. Der große, wenngleich beunruhigende Vorteil dieser Situation besteht darin, dass sie uns ein stärkeres Bewusstsein von der Kultur als Konstruktion und von der Tradition als Erfindung verschafft.

Die kulturelle Übersetzung zielt auf die „Übertragung von Vorstellungsinhalten, Werten, Denkmustern, Verhaltensmustern und Praktiken eines kulturellen Kontextes in einen anderen“ (B. Wagner 2012: 1) ab, ohne dabei sprachlich-textuelle, d.h. auch literarische Repräsentationsdimensionen auszuschließen. Ebenso dient sie der „Konzeptualisierung des Prozesses von Bedeutungskonstruktionen, die freilich gerade im Migrationskontext besonders virulent erscheinen“. Damit kann sie auch als „mentaler Prozess“ (G. Vorderobermeier / M. Wolf 2008: 13) begriffen werden, der kulturelle Unterschiede bewusst werden lässt mit der Folge, gemeinhin bekannte und verbreitete Deutungs- und Handlungsmuster in Frage zu stellen. Und genau auf diese Weise werden interkulturelle Verstehens- und Lernprozesse in Gang gesetzt, die für die Erweiterung und Vertiefung interkultureller Kompetenzen förderlich sind.

3. Lavinia und die Entdeckung des „Selbstverständlichen in einem neuen Licht“¹

Vor dem Hintergrund der oben dargelegten theoretischen Überlegungen wurde das in der didaktischen Phase des Projektes zusammengestellte Datenmaterial gesichtet und aufbereitet. Auch wenn eine umfassende Auswertung noch nicht erfolgt ist und noch keine endgültigen Ergebnisse vorliegen, lassen die Daten dennoch Rückschlüsse auf Zwischenergebnisse zu, die auf konstruktive interkulturelle Verstehens- und Lernprozesse hindeuten.

Hierzu soll als Beispiel ein Einblick in den kulturbezogenen Lernprozess der Studentin Lavinia gegeben werden. Lavinia, 24 Jahre alt, stammt aus einer sizilianischen Familie, durch die sie ihre ersten interkulturellen Erfahrungen sammeln konnte, sowohl innerhalb Italiens – ihre Eltern haben einige Zeit in der Region Venetien gelebt und den beiden Töchtern die kulturellen Unterschiede zwischen Nord- und Süditalien vermitteln können – als auch auf zahlreichen Reisen im europäischen und außereuropäischen Ausland. Lavinias Interesse für Fremdsprachen ist auf diese Weise entstanden.²

Im Folgenden werden ihre metalinguistischen und -kulturellen Reflexionen in Bezug auf einige Textstellen der Erzählung *Mutterzunge* von Emine Sevgi Özdamar vorgestellt, die aus ihrem Lerntagebuch stammen. Hier hält sie Inhalte unterschiedlichster Art fest, wie beispielsweise die Beschreibung der Kursinhalte und des Kursgeschehens, Reflexionen und Kommentare zu methodisch-didaktischen Vorgehensweisen, zu den im Unterricht geführten Diskussionen, Gruppenarbeiten (kursintern und mit der Berliner Partnerin) und Videokonferenzen. Häufig vernetzt sie ihre Überlegungen mit Wissen aus anderen Fachbereichen, geht also interdisziplinär vor. Dies alles geschieht in einem höchst individuell-persönlichen Stil, nahezu ein innerer Monolog

¹ Zur Anonymisierung der Daten wurden die Namen der Studierenden geändert. Das Originalzitat des Lerntagebucheintrags vom 15.12.2015 lautet: „Riesce a farci pensare, a far vedere **quelle che noi consideriamo ovvietà sotto un'altra luce e da un'altra prospettiva.**“ (Hervorhebung BB). Die Übersetzungen der italienischen Texte von BB.

² Diese Informationen wurden in einem sprachbiographischen Interview mit der Studierenden erhoben.

oder besser ein Dialog mit sich selbst, wobei sie zahlreiche Fragen aufwirft, auf die sie eine Antwort zu geben versucht, die aber z.T. offen bleiben.

So setzt sich Lavinia mit den Besonderheiten des Sprachstils der Erzählung auseinander und denkt über deren Übersetzung und über die damit verbundenen kulturellen Phänomene und Deutungsmuster nach, beispielsweise in Bezug auf die kreative Wortschöpfung „Mutterzunge“ und die Schwierigkeiten, die ihr die Übersetzung in die italienische Sprache bereitet:

Das Erste, was ich gedacht habe, war, dass es sich um ein Unternehmen handelt, bei dem man **den Verstand verliert**, für einen italienischen Übersetzer, den **Unterschied zwischen Zunge und Sprache** deutlich zu machen, wenn wir im Italienischen für beides „**lingua**“ benutzen. Und so ist die **Fußnote** der italienischen Übersetzung, auf die ich heimlich einen Blick geworfen habe, unvermeidbar gewesen, um den Unterschied gut zu erklären. Wie **frustrierend** muss es wohl für einen Übersetzer sein, mit **lauter Fußnoten** zu übersetzen! Aber wie soll das sonst funktionieren? Wie kann man **dasselbe kulturelle Konzept in einer anderen Sprache und also auch in einer anderen Kultur** wiedergeben? Das ist für mich ein regelrechtes **Paradox**, das, wenn es mich einerseits „**um den Verstand bringt**“, mich andererseits **fasziniert**.³ (Hervorhebung BB)

Diesem Auszug lassen sich zwei Ebenen entnehmen, auf denen Lavinia ihre mentalen Repräsentationen ansiedelt: zum einen eine metakognitive Ebene, auf der sie sich der Komplexität und Ambiguität der (fremd)sprachlichen Zeichen bewusst wird (*Unterschied zwischen Sprache und Zunge, lingua, Fußnote, dasselbe kulturelle Konzept in einer anderen Sprache und also auch in einer anderen Kultur*), für die es keine direkten Entsprechungen in den jeweiligen Sprachen gibt und die nur durch ein erläuterndes Vorgehen in Form von Fußnoten in der Herkunftssprache und -kultur wiedergegeben werden können. Auf der anderen Seite fallen die emotional geprägten Äußerungen auf, die diese Problematik und die für sie unbefriedigende Lösung der Fußnoten bei ihr auslösen (*den Verstand verlieren, frustrierend, lauter⁴ Fußnoten, Paradox, faszinieren*).

³ La prima cosa che ho pensato è stata che deve essere una impresa **da perderci il senno**, per un traduttore italiano, cercare di rendere la **differenza tra Zunge e Sprache**, quando noi in italiano usiamo per entrambe le cose „**lingua**“. Ed infatti nella traduzione italiana che ho sbirciato, la **nota a piè** pagina per spiegare bene la differenza è stata inevitabile. Quanto deve essere **frustrante** per un traduttore dover tradurre **a furia di** note a piè pagina! Ma come si fa? Come si rende **lo stesso concetto culturale attraverso una lingua diversa e dunque una cultura diversa**? Questi sono per me dei veri e propri **paradossi**, che se da un lato mi fanno „**perdere il senno**“, dall'altro mi **affascinano**. (Original Lerntagebucheintrag 03./05.12.2014) (Hervorhebung BB).

⁴ Ein ähnliches Problem ergibt sich bei der Übersetzung des von der Studierenden verwendeten Begriffes „a furia di“. Die deutlich emotional geprägte Konnotation des Lexems „furia“ (Wut, Raserei) dieser Wortverbindung mit instrumenteller Funktion kann im Deutschen leider nicht entsprechend wiedergegeben werden.

Zudem setzen die sprachliche Komplexität und Ambiguität dieses Kompositums bei Lavinia einen Reflexionsprozess in Gang, der auf die sprachbiografischen Erfahrungen der Autorin ausgeweitet wird:

Mich hat die Tatsache beeindruckt, dass die Schriftstellerin sagt, sie habe ihre Muttersprache verloren, und vor allem die Implikationen, die dies mit sich führt, worüber wir auch in der Klasse gesprochen haben. „**Mutterzunge**“. **Muttersprache oder die Sprache ihrer Mutter?**

Beeindruckt hat mich auch, dass die Autorin, nachdem sie in Berlin gewesen ist und ihre Muttersprache verloren hat, diese dann als eine Art **Fremdsprache** definiert hat, die sie gut gelernt hatte. Geschieht das wirklich so? **Vergisst man** letztendlich, wenn man in einem anderen kulturellen und sprachlichen Kontext lebt, **seine eigene Herkunft?** In Wirklichkeit aber benutzte die Autorin, wenn ich mich nicht täusche, im Text auch einige andere Begriffe in türkischer Sprache. **Dann hat sie sie also doch nicht vergessen, diese ihre Sprache.**⁵ (Hervorhebung BB)

Sie vollzieht hier einen zweifachen Perspektivenwechsel, indem sie auf der einen Seite die Sichtweise der Ich-Erzählerin einnimmt, zum anderen verallgemeinernd die Konsequenzen daraus, insbesondere in Bezug die eigene sprachliche und kulturelle Identität, ableitet. Konsequenzen, die das Leben in einem neuen kulturellen und sprachlichen Kontext für den Rückblick auf die Herkunftskultur und -sprache hat:

Nachdem man die **Erfahrung der Unabhängigkeit vom heimischen Herd** gemacht hat, ändert sich sicherlich etwas im Inneren auf unabwendbare Weise. Und wenn man zurückkehrt, dann sieht man die Dinge **mit anderen Augen**, vielleicht mit **kritischeren**. Vielleicht ist das die Message, die Özdamar mitteilen wollte?⁶ (Hervorhebung BB)

An diesen wenigen Äußerungen lässt sich nachvollziehen, dass das Hinterfragen stilistisch markierter lexikalischer Elemente zu einem Zwischen-den Zeilen-Lesen und zur Rekonstruktion des impliziten Hintergrundwissens und damit kultureller Deutungsmuster führt. Hierbei wird bewusst ein Perspektivenwechsel (*Und wenn man zurückkehrt, dann sieht man die Dinge mit anderen Augen, vielleicht mit kritischeren*) vollzogen, der über den literarischen Kontext hinausgeht. Dieser veränderte Blickwinkel wird zunächst auf das gesellschaftliche Umfeld im weiteren Sinne

⁵ Mi ha colpito il fatto che la scrittrice dice di aver perso la sua lingua madre, e soprattutto le implicazioni che questo comporta, di cui abbiamo anche parlato in classe. „**Mutterzunge**“. **La lingua madre, o la lingua di sua madre?** (Original Lerntagebucheintrag 03./05.12.2014) [...] E mi ha colpito anche che l'autrice dopo essere stata a Berlino e aver perso la sua *lingua madre*, l'abbia poi definita come una specie di **lingua straniera** che aveva imparato bene. Succede davvero così? Quando si vive in un altro contesto culturale e linguistico, si finisce davvero col **dimenticare le proprie origini?** In realtà però, se non sbaglio, l'autrice usava anche diversi termini in lingua turca nel testo. **Dunque non l'ha proprio dimenticata, questa sua lingua.** (Original Lerntagebucheintrag 03./05.12.2014) (Hervorhebung BB).

⁶ Sicuramente dopo aver fatto **un'esperienza di indipendenza dal proprio focolare domestico**, qualcosa dentro cambia inesorabilmente. E quando si torna, si vedono le cose con **occhi diversi**, forse **più critici**. Forse è questo il messaggio che la Özdamar voleva comunicare? (Original Lerntagebucheintrag 03./05.12.2014) (Hervorhebung BB).

gerichtet und erfasst auch die persönliche Sphäre, wie folgende Überlegungen in Bezug auf den eigenen Lernprozess deutlich machen:

[...] Ich habe gelernt, die anderen **mit anderen Augen** zu sehen; jede Person, der ich begegne nicht als Träger einer einzigen, sondern mehrerer **Identitäten** zu betrachten, Identitäten, die aus **mehreren Kulturen, mehreren Sprachen und mehreren Geschichten** zusammengesetzt sind. Und deshalb glaube ich sagen zu können, dass ich angefangen habe, auch **mich mit anderen Augen zu sehen**: die **Offenheit und der Kontakt mit anderen Wirklichkeiten** formen tagtäglich **meine Persönlichkeit** und machen auch mich in gewisser Weise zu einem **Teil der transkulturellen Welt**.⁷ (Hervorhebung BB)

Als Ergebnis ihres Lernprozesses, der durch die Reflexion über sprachstilistische und kulturelle Phänomene geprägt ist, nennt Lavinia explizit die Fähigkeit des Mit-anderen-Augen-Sehens, das einen offenen Blick auf andere Menschen und sich selbst, ihre und die eigene kulturelle Vielfalt und Heterogenität zur Folge hat. Alterität wahrzunehmen, sie aus einer neuen Perspektive zu betrachten und die Komplexität der eigenen Identität zu begreifen sind deutliche Hinweise dafür, dass die konkrete Projekterfahrung mit der „authentische[n] und fiktionalen[n] Fremde“ (C. Badstübner-Kizik 2014: 79) ein neues kulturelles Verhaltenspotential aktivieren konnte und nicht zuletzt Ausdruck Symbolischer Kompetenz ist. So spricht die Entdeckung des „Selbstverständlichen in einem neuen Licht“ für einen Lernprozess, der auch im Hinblick einer Konsolidierung und Erweiterung der interkulturellen Kompetenz als erfolgreich zu werten ist.

Bibliographie

- Altmayer, C. (2004), *Kultur als Hypertext*. München.
- Altmayer, C. (2006), *Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘*. In: Fremdsprachen lehren und lernen 35, 44–59.
- Badstübner-Kizik, C. (2014), *Sprache – Literatur – Kultur? Zu den Chancen eines didaktischen Brückenschlages*. In: C. Altmayer/ M. Dobstadt/ R. Riedner/ C. Schier (Hrsg.), *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen, 75–85.
- Baumann, B. (2015), *Multi, inter oder trans? Zum Wandel des Kulturkonzeptes in den heutigen Gesellschaften und den Auswirkungen auf den Bereich Deutsch als*

⁷ [...] Ho imparato a vedere gli altri **con occhi diversi**. A considerare ogni persona che mi passa davanti non come portatrice di una sola ma di più **identità**, composte da **più culture, più linguaggi e più storie**. E dunque credo di poter dire che conseguentemente ho cominciato a vedere anche **me stessa con occhi diversi**: l’apertura ed il contatto con altre realtà plasmano ogni giorno **la mia personalità**, e rendono anche me, in un certo modo, **parte del mondo transculturale**. (Original Fragebogen Endevaluation 04.02.2015) (Hervorhebung BB).

- Fremdsprache*. In: M. Bürger-Koftis/ D. Winkler/ S. Vlasta (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im österreichischen Kontext*. Wien (im Druck).
- Baumann, B. (2016), *Kulturbezogenes Lernen im internationalen universitären Kontext. Ein Austauschprojekt mit Texten zur deutsch- und italienischsprachigen transkulturellen Literatur*. In: A. Balfanz/ B. Chołuj (Hrsg.), *Interkulturalität und Wissensvermittlung an Hochschulen – didaktischer Umgang mit Differenzen*. Frankfurt (Oder)/ Słubice.
- Bhabha, H. K. (2000), *Die Verortung der Kultur*. Tübingen.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon Hall.
- Ehlich, K. (2006), *Die Vertreibung der Kultur aus der Sprache. 13 kurze Reflexionen*. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* (Themenheft: Linguistik und Kulturanalyse), 34/ 1–2, 50–63.
- Esselborn, K. (2009), *Neue Zugänge zur inter/transkulturellen deutschsprachigen Literatur*. In: H. Schmitz (Hrsg.), *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam/ New York, 43–58.
- Kramsch, C. (2006), *From Communicative Competence to Symbolic Competence*. In: *The Modern Language Journal*, 90/ 2, 249–252.
- Kramsch, C. (2009), *Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence*. In: A. Hu/ M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation / Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen, 107–121.
- Kramsch, C. (2011), *Symbolische Kompetenz durch literarische Texte*. In: *Fremdsprache Deutsch*, 44, 35–40.
- Kuckartz, U. (2014), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (2., durchgesehene Auflage). Weinheim/ Basel.
- Mayring, Ph. (2015), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12. überarbeitete Auflage.) Weinheim.
- Özdamar, E. S. (2006), *Mutterzunge. Erzählungen*. Hamburg.
- Schiedermaier, S. (2014), *Deutsch als (ver)fremd(et)e Sprache. Literarische Verfremdung als Kategorie im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: C. Altmayer/ M. Dobstadt/ R. Riedner/ C. Schier (Hrsg.), *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen, 131–140.
- Schiewer, G. L. (2011), *Von der Literatursprache zu Bücher(n), die ihren Lesern Tore öffnen. Perspektiven der interkulturellen Literaturwissenschaft an der Schnittstelle von Translationswissenschaft und Wissenssoziologie*. In: M. Ewert/ R. Riedner/ S. Schiedermaier (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder und Perspektiven*. München, 60–78.
- Straub, J. (2010), *Lerntheoretische Grundlagen*. In: A. Weidemann/ J. Straub/ S. Nothnagel (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld, 31–98.

- Vorderobermeier, G./ Wolf, M. (2008), *Einleitung: Bleiben, um zu gehen? Zum Prozesscharakter von Übersetzen und Migration*. In: G. Vorderobermeier/ M. Wolf (Hrsg.), *Meine Sprache grenzt mich ab... Transkulturalität und kulturelle Übersetzung im Kontext von Migration*. Wien, 7–18.
- Wagner, B. (2009), *Kulturelle Übersetzung. Erkundungen über ein wanderndes Konzept*. In: Kakanien revisited.
(www.kakanien.ac.at/beitr/postcol/Bwagner2.pdf; Zugriff 28.11.2016).
- Welsch, W. (2010), *Was ist eigentlich Transkulturalität?*. In: L. Darowska/ C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld, 39–66.

Elżbieta GAJEK

Uniwersytet Warszawski

Technologie mobilne w nauczaniu języków obcych – w opinii nauczycieli

Abstract:

Mobile technologies in teaching foreign languages – in the opinions of teachers

Access to resources and educational materials via mobile devices and applications influences strategies of foreign language teaching and learning. Applications are particularly useful in teaching and learning vocabulary and pronunciation and in the development of reading and listening. Although they are effective in individual learning, there are controversies in the case of applying Mobile Technologies (MT) in a language class. The text presents the conditions that enable or hinder the introduction of MT into formal language education as well as the results of a study among in-service teachers. The teachers know the educational potential of MT, however, in class, they use mainly dictionaries and freeware applications. At primary level they use games.

Wstęp

Wykorzystanie TM w nauczaniu i uczeniu się języków jest stosunkowo nowe, skupia uwagę badaczy od 20 lat (zob. A. Kukulska-Hulme/ L. Shield 2008, C. Kennedy/ M. Levy 2008) co nawet w porównaniu z półwieczem prac nad stosowaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych jest okresem bardzo krótkim. Tak więc nauczyciel, który obserwuje rozwój technologii cyfrowych i często sam ich używa prywatnie znajduje się sytuacji, w której z jednej strony dostrzega potencjał TM w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. W ofercie wydawnictw znajdują się liczne materiały adresowane do użytkowników TM. Podstawa programowa zachęca do stosowania TIK (technologie informacyjne i telekomunikacyjne) w nauczaniu języków. Z drugiej strony nauczyciel ma niewielki dostęp do przykładów wykorzystania TM na lekcji i poza nią. Próba zastosowania TM wymaga rozwiązania wielu problemów sprzętowych dotyczących rodzaju urządzenia, systemu operacyjnego. Szkoła zwykle nie zapewnia wszystkim uczniom w klasie dostępu do TM, pojawiają się więc dylematy moralne, czy i w jakim stopniu można wykorzystywać urządzenia będące własnością prywatną uczniów. Nie należy zakładać, że każdy uczeń ma takie urządzenie, więc istnieje zagrożenie dyskryminacją ze względu na status ekonomiczny. Nauczyciel nie

także zwykle dostępu do najnowszych teorii wyjaśniających zjawiska uczenia języków z wykorzystaniem TM oraz do wyników badań efektywności stosowania TM w uczeniu i nauczaniu języków. Metaanaliza badań opublikowanych w latach 1994–2014 wskazuje, że kompetencje nauczyciela sprzyjają stosowaniu TM w nauczaniu języków obcych, ale ich brak nie jest silnym czynnikiem negatywnym (zob. J. Burston 2014).

Poniżej przedstawione zostaną podejścia teoretyczne do TM w edukacji językowej oraz wyniki badań prowadzonych wśród czynnych nauczycieli języków obcych (670 respondentów).

1. Technologie mobilne w edukacji językowej

Publikowane prace podkreślają zwykle zalety TM, które „mogą być używane spontanicznie, osobiście, w odniesieniu do konkretów, przenośnie, wszechobecnie (dostępne wszędzie) i w sposób przenikający życie codzienne (w sposób zintegrowany z codziennymi zajęciami, że jest to trudno zauważalne” (zob. A. Kukulska-Hulme 2005: 2). Badania potwierdzają pozytywne opinie uczących się języków o przydatności technologii mobilnych do uczenia się (zob. V. Demouy/ A. Kukulska-Hulme 2010, A. Kukulska-Hulme/ L. Shield 2008). Jednak badania G. Stockwella (2008, 2010) prowadzone w Japonii wskazują, że jeśli uczniowie mają wybór pomiędzy komputerem stacjonarnym a urządzeniem mobilnym zdecydowanie wybierają komputer stacjonarny. J. Burston (2014: 303) zauważa, że nieliczne z opisywanych w ciągu dwudziestu lat projektów mają charakter innowacyjny, a tylko kilka rewolucyjny. Ponadto niewiele osiągnięć zostaje na stałe włączone do programu nauczania, odbywa się to na zasadzie dobrowolnej, indywidualnej decyzji autora. A. Palalas (2009, 2011a; 2011b) w badaniach nad rozwojem sprawności słuchania i mówienia prowadzonych w Kanadzie wskazuje na potrzebę zmiany podejścia do wykorzystania TM na bardziej ekologiczne zapewniające takie planowanie zadań aby użycie języka wynikało z kontekstu, aby było częścią aktywności ucznia. D. Hoven i A. Palalas (2011) proponują wykorzystanie koncepcji konstrukttywizmu ekologicznego do analizy zjawisk uczenia się z wykorzystaniem TM. Konstrukttywizm ekologiczny (zob. M. A. K. Halliday 1993/ G. Wells 1994) pozwala na holistyczne spojrzenie na zjawiska uczenia się języków obcych z uwzględnieniem systemów językowych dostępnych dla ucznia, procesów uczenia się języków, interakcji pomiędzy uczestnikami uczenia się. Konstrukttywizm ekologiczny proponuje także podejście badawcze do odkrywania wzajemnych relacji pomiędzy tymi powyżej wymienionymi zjawiskami. Obejmuje zarówno indywidualne procesy uczenia w ujęciu J. Piageta (1971) jak i konstrukttywizm społeczny L. Wygotskiego (1962, 1978) wskazujący na znaczenie interakcji społecznych w uczeniu się języków, a także szeroko rozumianą rolę środowiska, które także wpływa na te procesy przyswajania języków obcych (zob. W. S. E. Lam/ C. Kramsch 2003: 144). Uczenie się polega na tym, że uczniowie wykorzystując znane struktury i słownictwo tworzą potrzebne im w danej chwili wyrażenia, czyli używają języka, który jest im potrzebny w konkretnej sytuacji. Treści i struktury językowe wynikają z interakcji i działań w środowisku językowym, które obejmuje zarówno zasoby cyfrowe z których uczeń korzysta, jak i interakcje odbywające się za pośrednictwem

narzędzi cyfrowych (zob. D. Hoven 1997/ B. A. Lafford 2009/ L. van Lier 2000). Holistyczne podejście ekologiczne włącza więc również konektywizm (zob. S. Downes 2007/ G. Siemens 2005) wskazujący na rolę TIK w uczeniu się, podkreśla on znaczenie sytuacji, w których uczeń uczestniczy oraz rolę podejmowania decyzji. Pomimo przedstawionych powyżej odwołań do teorii uczenia się i przyswajania języków liczni autorzy zwracają uwagę na brak teorii uczenia się mobilnego, które odróżniałyby ten rodzaj uczenia się od innych teorii (zob. O. Viberg/ Å. Grönlund 2012/ G. Duman/ G. Orhon/ N. Gedik 2015). Natomiast D. Parsons (2014: 219) dekonstruuje pionierskie idee wyjaśniające rolę TM w nauczaniu kwalifikując je do kategorii mitów. Jego zdaniem jednym z nich jest twierdzenie, iż uczenie się zachodzi w jakimkolwiek miejscu i w jakimkolwiek czasie, czyli podkreślanie wszechobecności uczenia się. Tymczasem zachodzi ono w konkretnym czasie, w konkretnej sytuacji, w ściśle określonym kontekście (zob. J. Seely Brown/ A. Collins/ P. Duguid 1989). Uczenie się jest uwarunkowane środowiskowo. Drugi mit podkreśla znaczenia uczenia się incydentalnego, jako reakcji na potrzebę uzyskania konkretnej informacji, a pomniejsza znaczenie systematycznego, przyswajania wiedzy według wcześniej opracowanego programu, a przecież obydwa sposoby uczenia są komplementarne. Trzeci mit odnosi się do uczenia się „w biegu”, które rzadko zachodzi podczas ruchu uczącego się (spacer, podróż samochodem) ponieważ czynniki rozpraszające są silne (zob. P. Doolittle 2009). Jednak wykorzystanie urządzeń mobilnych w coraz większym stopniu zależy od użytkownika integrującego uczenie się formalne i nieformalne.

1.1. Cechy mobilności

Mobilność w uczeniu się i nauczaniu języków obcych nie polega więc tylko na zastosowaniu cyfrowych urządzeń mobilnych, czyli dających się przenosić. Obejmuje znacznie szersze obszary, w tym:

- mobilność w przestrzeni – uczenie się może odbywać się w różnych miejscach – mobilny jest uczeń wyposażony we własne spersonalizowane urządzenie – telefon, tablet, itp.;
- mobilność technologii – dostęp do treści, które są przyswajane, jest możliwy z różnych urządzeń – komputer stacjonarne, laptopy, tablety;
- mobilność w obszarze poznawczym – uczenie się ma charakter holistyczny, obejmuje jednocześnie treści językowe, niejęzykowe, techniczne. Przykładowo uczeń pobiera w muzeum aplikację w języku obcym i odsłuchuje ją przechodząc od eksponatu do eksponatu, albo pobiera aplikację z opowiadaniem o trasie spaceru po zabytkowej części miasta, odsłuchuje ją poznając miasto i ucząc się języka;
- mobilność społeczna – partnerami uczenia się są różne osoby, nie tylko nauczyciel oraz koledzy i koleżanki z klasy, ale na przykład znajomi z serwisów społecznościowych;
- uczenie się rozproszone w czasie – świadome uczenie odbywa się w różnych miejscach nie tylko w szkole lub w domu (zob. A. Kukulska-Hulme/ M. Sharples/ M. Milrad/ I. Arnedillo-Sánchez/ V. Giasemi 2011: 159).

Powyższe cechy mobilności wskazują więc raczej na możliwości wykorzystania TM w szeroko rozumianym środowisku edukacyjnym niż w szkole czy innej instytucji edukacyjnej. W rozważaniach o roli TM w edukacji językowej wskazywany jest często argument, że uczenie może zachodzić w różnych miejscach i czasie wybranym przez ucznia. Badania A. Palalas (2012) prowadzone w Kanadzie wskazują następujące obszary czasoprzestrzeni, w której uczeń korzysta z urządzeń mobilnych umożliwiających do wykorzystania na naukę języka obcego. Procenty wskazują liczbę respondentów

• Podróżowanie (codzienne)	Powyżej 3h -21%
• Chodzenie	2-3h - 18%
• W domu	1-2h - 22%
• Wypoczynek	30-60min - 47%
• Zakupy	<30 min - 14%

Natomiast w badaniach G. Stockwella (2010) studenci japońscy wykonywali zadania językowe głównie w domu lub na uczelni:

Miejsce	Komputer PC	Urządzenie Mobilne
W biegu	0.0%	15.4%
Uniwersytet	44.1%	25.5%
Dom	52.5%	43.9%
Restauracja/Kawiarnia	2.3%	5.3%
Inne	1.1%	4.9%

Tabela 1. Miejsca, w których studenci używali urządzeń mobilnych do wykonywania zadań językowych (N=50) (zob. G. Stockwell 2010: 132).

Uczenie się języka z wykorzystaniem TM jest uwarunkowane zwyczajami, trybem życia, często konkuruje z wypoczynkiem. Najwięcej czasu na naukę mają osoby dojeżdżające codziennie do pracy czy na uczelnię.

1.2. Rola technologii mobilnych

W praktyce rola TM w uczeniu się i nauczaniu języków obcych polega, po pierwsze, na zmianie urządzenia. Jest to wykorzystanie urządzeń mobilnych MALL (Mobile Assisted Language Learning) (zob. G. Chinnery 2006) w taki sam sposób jak wcześniej były wykorzystywane komputery stacjonarne lub laptopy. Przykładem są słowniki cyfrowe, których dane pełnią taką samą funkcję niezależnie od nośnika i sprzętu, czy odczyt następuje z płyty CD, słownika internetowego, czy aplikacji na urządzenie mobilne.

Po drugie, zastosowanie urządzeń mobilnych zmienia strategię uczenia się i nauczania MELL (Mobile Enabled Language Learning) (zob. A. Palalas 2012). Przykładem jest sfotografowanie lub sfilmowanie obiektów we własnym otoczeniu: ulice, budynki, atrakcje miejscowości, wyposażenie wnętrza klasy lub mieszkania, zwierząt domowych albo czynności wykonywanych przez rodzinę lub przyjaciół, które następnie stanowią materiał dydaktyczny. Uczniowie podpisują lub dogrywiają własne wy-

powiedzi – na początkowym etapie nauki nazwy, potem zdania, a na poziomie zaawansowanym długie teksty o charakterze narracyjnym lub, argumentacyjnym. Innym przykładem wpływu TM na strategię uczenia się jest wykorzystanie programów do uczenia się słownictwa, które wymuszają zastosowanie wbudowanych w nie strategii uczenia się, np. Quizlet lub ANKI.

1.3. Charakterystyka uczenia się mobilnego

Uczenie się samodzielne poza klasą i uczenie się w klasie ma zupełnie inny charakter nawet jeśli w obu miejscach wykorzystywane są TM. Potwierdzają to badania E. Gajek (2016), z których wynika, że TM są używane przez studentów jako obiekty graniczne (zob. S. L. Star/ J. Griesemer 1989/ S. L. Star 2010). Studenci używają innych funkcji tych samych urządzeń mobilnych do komunikacji, organizacji, uczenia się i rozrywki na uczelni i poza nią. W klasie nauczyciel decyduje o sposobach wykorzystania TM, określa czas wykonania ćwiczenia, monitoruje jego wykonanie i pomaga w razie trudności. Poza klasą odpowiedzialność za zarządzanie czasem nauki i wykorzystaniem funkcji urządzenia spoczywa na uczniu. Mały ekran urządzeń mobilnych wymaga przyzwyczajania się do nawigacji pomiędzy fragmentaryczną informacją (zob. G. Stockwell 2013). Czasami interfejsy mobilne nie dają dostępu do wszystkich funkcji interfejsu stacjonarnego. Śledzenie czasu i sposobu korzystania z komputerów PC i TM pozwala wnioskować, że studenci uczą się z komputerów stacjonarnych w sposób zaplanowany, występuje związek pomiędzy otwieraniem kolejnych zadań na platformie edukacyjnej, planowanymi terminami testów i intensywnością wykonywania ćwiczeń. Natomiast uczenie się za pośrednictwem TM ma charakter spontaniczny a nie systematyczny, odbywa się często wczesnym rankiem, podczas podróży, aby nie tracić czasu. W domu TM zapewniają dostęp do Internetu w środowisku mniej rozpraszającym uwagę ucznia (zob. G. Stockwell 2013).

1.4. Przygotowanie zadań MELL

Nauczyciel odpowiadając na potrzeby uczniów w konkretnej sytuacji edukacyjnej projektuje zadania, tworzy system MELLES (Mobile-Enabled Language Learning Eco System) wykorzystujący TM (zob. D. Hoven/ A. Palalas 2013). Po wyżej wspomniane były zadania z fotografiami własnego otoczenia dla uczniów początkujących. Zaprojektowanie zadań dla uczniów zaawansowanych w podejściu MALL nie stanowi problemu dla nauczyciela doświadczonego w stosowaniu TIK w nauczaniu. Natomiast przygotowanie zadań w podejściu MELL może budzić kontrowersje.

Przykładowe zadanie zaproponowane przez D. Hoven i A. Palalas (2013: 154) polegało na wspólnym grupowym opracowaniu multimedialnej mapy Toronto. Na wstępie uczniowie poznali przydatne do wykonania tego zadania treści i wyrażenia językowe, nagrania innych uczniów. Potem wyszli do miasta, aby sfotografować obiekty i nagrać własne opowiadanie o nich oraz o wrażeniach wyniesionych z tych miejsc, w tym także rozmowy z przypadkowo spotkanymi przechodniami. Następnie umieścili własne nagranie na wspólnej stronie internetowej, wysłuchali nagrania innych studentów i skomentowali je pisemnie na blogu. Podczas wykonywania zadania

w terenie uczniowie mogli komunikować się za pośrednictwem TM z nauczycielem, który pozostał w klasie, jeśli zadanie było wykonywane podczas zajęć. Mogli też komunikować się z innymi uczniami. To zadanie jest przeznaczone raczej dla uczniów dorosłych, którym nauczyciel nie musi zapewnić opieki. Nawet w tym przypadku zadanie to może budzić kontrowersje, czy nagrywanie narracji sytuacyjnej podczas spaceru po mieście jest zgodne z wyobrażeniami uczniów i nauczycieli o istocie edukacji.

Kolejne zadanie proponowane przez te same autorki to teleblogowanie (Phlogging – blogging via phone). Uczniowie nagrywają podcasty a właściwie teleblogi (ang. phlogs) o swoich zainteresowaniach i dyskutują o nich z innymi (zob. D. Hoven/ A. Palalas 2013: 155).

Następne ćwiczenie to nagranie audio przewodnika po mieście. Jeden uczeń nagrywa przewodnik w tempie spaceru. W tym ćwiczeniu mogą być wykorzystane doświadczenia i sprawności językowe zdobyte w ćwiczeniu pierwszym opisanym powyżej. Drugi uczeń idzie na spacer słuchając audio przewodnika oraz wykonuje podane w nim instrukcje (D. Hoven/ A. Palalas 2013: 156).

Raporty z badań prowadzonych w wielu obszarach edukacji, nie tylko w nauczaniu języków obcych) wskazują na pozytywne efekty wykorzystania TM w nauczaniu (zob. E. Baran 2014). Podkreślane są możliwości personalizacji uczenia się oraz współpracy w klasie i poza klasą (zob. J. Cheon S. Lee/ S. M. Crooks/ J. Song 2012). Badacze wskazują na możliwości uczenia się w autentycznych warunkach i użyciem realnych dla uczniów narzędzi i z rzeczywistymi danymi (zob. K. Burden/ M. Kearney 2016, M. Kearney/ S. Schuck/ K. Burden/ P. Aubusson 2012, F. Martin/ J. Ertzberger 2013).

2. Warunki stosowania technologii mobilnych

Nauczyciel, który rozważa wykorzystanie TM do nauki języka obcego podejmuje decyzje odnośnie:

- a) urządzeń mobilnych: sprzętu, dostępu do sieci systemu operacyjnego, oprogramowania;
- b) sprawności językowych, które będą nauczane z wykorzystaniem TM;
- c) interdyscyplinarności, np. na ile treści innych przedmiotów niejęzykowych mogą być materiałem do pracy nad językiem obcym;
- d) etyki i bezpieczeństwa pracy, np. czy wykorzystanie prywatnych urządzeń uczniów nie dyskryminuje uczniów, którzy ich nie mają z powodów ekonomicznych; czy intensywna praca z małym ekranem nie wpływa negatywnie na wzrok ucznia (zob. E. Gajek 2013).

P. A. Ertmer (1999) wskazuje na dwa rodzaje czynników – barier – wpływających na decyzje nauczyciela: instytucjonalne – pierwszorzędne i osobiste – drugorzędne. Te pierwsze są czynnikami zewnętrznymi, takimi jak brak dostępu do sprzętu, brak czasu na planowanie, brak wsparcia technicznego i administracyjnego i brak szkoleń. Te drugie, to są czynniki wewnętrzne obejmujące postawy nauczyciela i przekonania o uczeniu się i nauczaniu, o roli technologii informacyjnej, o technikach nauczania i rutynowych czynnościach i zachowaniu w klasie oraz o akceptacji zmian lub niechęci do wprowadzania zmian. Badania prowadzone w ostatnich dekadach wskazują, że

przekonania i postawy nauczyciela decydują o używaniu techniki (zob. H. Borko/ R. Putnam 1996, D. Dwyer/ C. Ringstaff/ J. Sandholtz 1991, S.C. Li/ T. H. Choi 2014). O ile te pierwsze są podstawowym wyzwaniem dla nauczycieli, to znaczenie tych drugich rośnie, jeśli tylko problemy infrastrukturalne zostają rozwiązane. Okazuje się jednak, że nawet zmiana przekonań nie przekłada się bezpośrednio na zmianę technik pracy z uczniami (zob. Y. Karagiorgi 2005). Ostatnie badania wskazują, że kapitał społeczny szkoły, czyli współpraca nauczycieli, wzajemne zaufanie, zespołowe branie odpowiedzialności, dostęp do zasobów eksperckich, chęć podejmowania ryzyka mają większy wpływ na zmiany w korzystaniu z techniki w dydaktyce niż indywidualne przekonania nauczycieli o jej przydatności (zob. S.C. Li/ T. H. Choi 2014).

Podsumowując, podstawowym warunkiem korzystania z TM, podobnie jak z komputera stacjonarnego jest więc dostęp do sprzętu, sieci i oprogramowania oraz wsparcie techniczne i administracyjne. Z faktu, że liczba używanych na świecie telefonów komórkowych przekroczyła liczbę mieszkańców globu nie wynika, że wszyscy ludzie mają telefon komórkowy najnowszej generacji, dostęp do sieci i kompetencje umożliwiające korzystanie z nich. Dlatego w szkole należy raczej myśleć o pracy grupowej – kilkoro uczniów pracuje z urządzeniem będącym własnością szkoły lub kolegi czy koleżanki.

Wiadomo, że najważniejsza dla podjęcia uczenia się jest motywacja. Jednym z mierników czynników socjologicznych wpływających na motywację do rozpoczęcia nauczania i uczenia się z TM, może być chęć stosowania osiągnięć nauki i techniki w swoim życiu obserwowana w szerokiej skali społecznej. Wyniki badań opublikowane w Eurobarometer nr 224 w 2005 roku wskazują, że tylko 21% Polaków było zainteresowanych ich wykorzystaniem w swoim życiu wobec 30% zupełnie nie zainteresowanych. Badanie Eurobarometer nr 340 z 2010 roku pokazuje, że zainteresowanie wykorzystaniem techniki w Polsce zmalało do 17%, a liczba niezainteresowanych nią Polaków zwiększyła się do 34%. W porównaniu z innymi krajami Europy niższe niż w Polsce zainteresowanie stosowaniem techniki i wyższy brak zainteresowania występuje w Portugalii, Litwie, Bułgarii i Rumunii. Postawy dominujące w społeczeństwie wpływają zarówno na indywidualne wybory strategii oraz narzędzi uczenia się i nauczania, na przekonania nauczycieli i uczniów, a także na decyzje społeczności szkolnej. Tym bardziej, że jak wspomniano wcześniej, urządzenia mobilne postrzegane są przez użytkowników jako obiekty graniczne (ang. boundary objects), które są wykorzystywane zależnie od sytuacji. Na przykład przyszli nauczyciele języków obcych inaczej używają telefonów na uczelni, a inaczej poza nią, chociaż główne kategorie: komunikacja, orientacja, uczenie się i rozrywka pozostają te same to na uczelni dominuje komunikacja tekstowa, a poza nią głosowa, orientacja na uczelni oznacza szukanie informacji o numerach sal, o terminach oddania prac, a poza nią jest to głównie orientacja w mieście (zob. E. Gajek 2016).

W badaniach postaw innowacyjnych nauczycieli przywoływana jest teoria skutecznego działania A. Bandury (1997), która wskazuje na znaczenie pozytywnych przekonań o własnych możliwościach wykonania zadań życiowych, kontroli nad własnymi decyzjami i działaniami. A. Bandura wskazuje na cztery czynniki wpływające

na motywację do podejmowania działań: doświadczenie – odniesiony sukces podnosi gotowość do podejmowania kolejnych działań, modelowanie – obserwowanie sukcesów innych osób wpływa na decyzję o aktywności, wsparcie społeczne – brak zachęty pochodzący od innych osób bardziej obniża chęć działania niż zachęta ją podnosi, silne fizjologiczne reakcje na stres połączone z niskim poczuciem kompetencji zdecydowanie zmniejszają przekonanie o własnych możliwościach.

Nauczyciel, który chciałby stosować TM ma ograniczone możliwości modelowania innych nauczycieli już pracujących z TM. Doświadczenie musi więc zdobyć sam, wsparcie społeczne zależy głównie od postawy dyrekcji, a niskie zainteresowanie społeczne stosowaniem osiągnięć nauki i techniki także nie sprzyja stosowaniu TM. Ponadto czynniki genderowe – większość nauczycielek pomniejsza swoje kompetencje techniczne, lub rezygnuje z ich zdobywania ponieważ TIK postrzegane są jako domena męska (E. Gajek 2012) – wzmagają fizjologiczne reakcje na stres.

3. Metodologia

Celem badań prowadzonych wśród nauczycieli języków obcych było określenie jak oceniają swoje umiejętności w zakresie wspierania samodzielnej pracy uczniów w zakresie uczenia się języków z wykorzystaniem TM oraz na ile potrafią zastosować TM w klasie. Pytania badawcze w zakresie objętym analizą w tym artykule były następujące:

- jakim sprzętem cyfrowym dysponuje nauczyciel w szkole i prywatnie?
- czy nauczyciel potrafi pokazać uczniom jak korzystać z urządzeń mobilnych do uczenia się języków obcych?
- czy nauczyciel potrafi korzystać z urządzeń mobilnych na lekcji językowej?
- jakie materiały cyfrowe nauczyciel wykorzystuje na zajęciach językowych?
- jaka jest opinia nauczyciela o przydatności technologii informacyjnych i komunikacyjnych w nauczaniu języków obcych?

Dwa ostatnie pytania obejmowały technologie informacyjne i komunikacyjne, czyli zakres szerszy niż technologie mobilne, dlatego uzyskane wyniki służą w niniejszej analizie jako dodatkowe źródło danych pogłębiających interpretację odpowiedzi na drugi i trzeci z powyższych pytań.

Informacja o ankiecie internetowej obejmującej wiele aspektów wykorzystania TIK w nauczaniu i projektach międzynarodowych online była dystrybuowana poprzez bazę danych Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji – program eTwinning, przy czym zachęcano nauczycieli aktywnych w programie eTwinning do przekazywania linku do ankiety koleżankom i kolegom, którzy nie są aktywnymi eTwinnerami.

W badaniu przeprowadzonym przez autorkę w 2013 roku wzięło udział 670 nauczycieli języków obcych z całego kraju, to jest 0,95% wszystkich nauczycieli języków obcych w Polsce, w tym 16% ze śląskiego, 11% z mazowieckiego, od 3-6% z każdego z pozostałych województw. Respondentami były głównie kobiety 90%, 10 % to mężczyźni. Byli to nauczyciele: 73% angielskiego, 20% niemieckiego, 7,5% rosyjskiego i 4,8% francuskiego. Pracowali we wszystkich typach szkół: 29,2% w klasach 1-3 szkoły podstawowej, 40,1% w klasach 4-6 szkoły podstawowej, 44,4% w gimnazjum, 33,8% w szkołach ponadgimnazjalnych. Ze względu na sposób zbierania danych –

ankieta internetowa – grupa ta nie może być traktowana jako reprezentatywna dla populacji nauczycieli języków w Polsce.

Dostęp do sprzętu wynosił średnio 2,88 urządzenia na respondenta, w tym: komputer stacjonarny 71,83%; laptop 86,29%; notebook 21,01%; tablet 1,04%; urządzenie mobilne 33,23%; tablica interaktywna 58,27%.

4. Rezultaty

Dwa pytania w omawianej ankiecie, skierowanej do nauczycieli dotyczyły wykorzystania urządzeń mobilnych w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Respondenci odpowiedzieli, że potrafią wskazać uczniom jak korzystać z urządzeń mobilnych do nauki języka: wynik średni był 1,53 w skali od -3 do 3. 62,% respondentów udzieliło odpowiedzi 2 i 3. Wskazali także na przekonanie, że umieją wykorzystywać urządzenia mobilne na lekcji: wynik średni był 1,50 w skali od -3 do 3. 60,5% odpowiedzi to były 2 i 3. Powyższe odpowiedzi w połączeniu z odpowiedziami na inne pytania tej ankiety o stosowanie materiałów do uczenia się i nauczania języków obcych wskazują, że większość (dwie trzecie) badanych nauczycieli zna potencjał urządzeń mobilnych w edukacji językowej. Korzystają oni głównie ze słowników internetowych, i darmowych aplikacji. Nauczyciele szkół podstawowych wykorzystują gry do nauczania języka. Nauczyciele znają także ofertę wydawnictw materiałów językowych w zakresie TM.

Analiza statystyczna wyników pokazuje istotne zależności pomiędzy korzystaniem z urządzeń mobilnych a wiekiem nauczycieli, nauczaniem językiem, aktywnością w serwisach społecznościowych, oraz zadaniami wspomagającymi nauczanie języków obcych.

Użycie komputerów stacjonarnych i urządzeń mobilnych przez nauczycieli

Analiza statystyczna wskazuje, że na poziomie istotności $\alpha=0,05$ odrzucamy hipotezę o braku związku między wiekiem a użyciem komputera stacjonarnego (test Chi kwadrat, $df=4$, $p=0,001$), użyciem urządzenia mobilnego (test Chi kwadrat, $df=4$, $p=0,023$). Na poziomie istotności $\alpha=0,05$ odrzucamy hipotezę o braku związku między wiekiem nauczyciela 26-35 a użyciem komputera stacjonarnego (dokładny dwustronny test Fishera, $p=0,007$) oraz użyciem urządzenia mobilnego (dokładny dwustronny test Fishera, $p=0,001$). Nauczyciele w wieku 26-35 lat istotnie rzadziej korzystają z komputera stacjonarnego niż pozostali nauczyciele oraz istotnie częściej korzystają z urządzeń mobilnych. Na poziomie istotności $\alpha=0,05$ odrzucamy hipotezę o braku związku między wiekiem nauczyciela 46-55 a użyciem komputera stacjonarnego (dokładny dwustronny test Fishera, $p=0,001$), użyciem urządzenia mobilnego (dokładny dwustronny test Fishera, $p=0,023$). Nauczyciele w wieku 46-55 lat istotnie częściej korzystają z komputera stacjonarnego niż pozostali nauczyciele oraz istotnie rzadziej korzystają z urządzeń mobilnych. Na poziomie istotności $\alpha=0,05$ odrzucamy hipotezę o braku związku między wiekiem nauczyciela 36-45 a intensywnością użytkowania słowników elektronicznych (test Chi kwadrat, $df=5$, $p=0,016$). Nauczyciele w wieku 36-45 lat istotnie częściej używają słowników elektronicznych. Na poziomie

istotności $\alpha=0,05$ przyjmujemy hipotezy o braku związku wieku nauczyciela z poszczególnymi opiniami o technice.

Wykorzystanie TIK a nauczany język

Na poziomie istotności $\alpha=0,05$ odrzucamy hipotezę o braku związku między nauczaniem języka angielskiego a wykorzystaniem TIK w formie słowników elektronicznych (test Chi kwadrat, $df=5$, $p=0,025$), wykorzystaniem TIK: uczniowie wykonują ćwiczenia na tablicy interaktywnej (test Chi kwadrat, $df=5$, $p<0,001$), oraz wykorzystaniem TIK: do gier językowych (test Chi kwadrat, $df=5$, $p=0,007$). Nauczyciele uczący języka angielskiego istotnie częściej korzystają ze słowników elektronicznych, tablic interaktywnych do ćwiczeń dla uczniów oraz gier językowych niż pozostali nauczyciele.

Na poziomie istotności $\alpha=0,05$ odrzucamy hipotezę o braku związku między nauczaniem języka niemieckiego a wykorzystaniem TIK: uczniowie wykonują ćwiczenia na tablicy interaktywnej (test Chi kwadrat, $df=5$, $p=0,002$) oraz wykorzystaniem TIK: do gier językowych (test Chi kwadrat, $df=5$, $p=0,026$). Nauczyciele uczący języka niemieckiego istotnie rzadziej korzystają z tablic interaktywnych do ćwiczeń dla uczniów oraz gier językowych niż pozostali nauczyciele.

Korzystanie a urządzeń mobilnych i serwisów społecznościowych

Na poziomie istotności $\alpha=0,05$ odrzucamy hipotezę o braku związku między wykorzystaniem TIK: do komunikacji w serwisach społecznościowych a wykorzystaniem urządzenia mobilnego, (dokładny dwustronny test Fishera, $p=0,001$). Nauczyciele wykorzystujący TIK do komunikacji w serwisach społecznościowych istotnie częściej korzystają z urządzenia mobilnego niż pozostali nauczyciele.

Korzystanie ze słowników i urządzeń mobilnych

Na poziomie istotności $\alpha=0,05$ odrzucamy hipotezę o braku związku między wykorzystaniem TIK: używam słowników elektronicznych a wykorzystaniem laptopa (test Chi kwadrat, $df=5$, $p=0,012$), wykorzystaniem notebook'a (test Chi kwadrat, $df=5$, $p<0,001$), wykorzystaniem urządzenia mobilnego (test Chi kwadrat, $df=5$, $p<0,001$).

Używanie urządzeń mobilnych a opinia o możliwości zastąpienia nauczyciela przez komputer

Na poziomie istotności $\alpha=0,05$ odrzucamy hipotezę o braku związku między opinią: Komputer nigdy nie zastąpi nauczyciela języka a wykorzystaniem urządzenia mobilnego (test Chi kwadrat, $df=6$, $p=0,038$). Czyli młodzi nauczyciele, którzy wykorzystują urządzenia mobilne są przekonani, iż komputer nie zastąpi nauczyciela.

Ponadto z badań wynika, że w szkołach, w których instytucjonalne bariery techniczne zostały zminimalizowane, nauczyciele wykazują pozytywne przekonania o przydatności techniki cyfrowej, w tym technologii mobilnych w nauczaniu. Potwierdza to założenia teoretyczne wskazujące, że po zaspokojeniu potrzeb infrastrukturalnych, czyli likwidacji barier pierwszorzędnych, większego znaczenia nabierają przekonania nauczyciela. Wyniki świadczą o tym, że bariery drugorzędne zmniejszają się

w dobrych warunkach technicznych. Jednak na praktyczne stosowanie TM w dydaktyce mają także wpływ czynniki społeczne, w tym kapitał społeczny szkoły. Zainteresowanie osiągnięciami techniki w życiu jest wśród badanych nauczycieli większe niż w całej populacji, wynik ten może być rezultatem sposobu przeprowadzenia badań. Nauczyciele wypełniali ankietę internetową, więc grupa nauczycieli, którzy nie używają TIK do celów prywatnych i zawodowych mogła być mniejsza, niż w całej populacji nauczycieli.

5. Podsumowanie i wnioski

Stosowanie technologii mobilnych w nauczaniu i uczeniu się języków obejmuje zarówno wykorzystanie urządzeń mobilnych w takim zakresie jak wcześniej były wykorzystywane komputery stacjonarne, jak i wprowadzanie metod uczenia się, które uwzględniają możliwości szeroko pojętej mobilności technicznej, czasoprzestrzennej i społecznej. Badania prowadzone w Kanadzie i Japonii wskazują na duży wpływ czynników psychospołecznych na podejście do stosowania TM do nauki języków. Z badań prowadzonych wśród polskich nauczycieli języków obcych wynika, że dwie trzecie z nich ma świadomość potencjału edukacyjnego, które oferują TM. Z urządzeń mobilnych korzystają głównie nauczyciele młodszy, uczący języka angielskiego. Są oni także aktywni w serwisach społecznościowych. Jednak wykorzystanie TM polega raczej na zamianie urządzeń niż na wprowadzeniu innowacyjnej metodyki nauczania. Dlatego urządzenia mobilne, laptop, notebook służą głównie jako nośniki podręcznych słowników. Natomiast wprowadzenie innowacji metodycznych wymagałoby kontrowersyjnych zmian organizacyjnych i dydaktycznych. Można sądzić, że wiele z nich nie znalazłoby uznania władz edukacyjnych i rodziców uczniów. Refleksja nad stosowaniem TM w nauczaniu języków powoduje pojawienie się nowych pytań o miejsce i rolę nauczyciela jako projektanta działań edukacyjnych uczniów oraz jako ich uczestnika. Młodzi nauczyciele, użytkownicy urządzeń mobilnych, są przekonani, że komputer nie zastąpi nauczyciela. Czy jednak jego rola będzie taka jak jest obecnie? Kolejne pytania dotyczą miejsca TM w stacjonarnej szkole oraz wizji czym jest edukacja, kierują uwagę na wiele czynników kulturowych i systemowych wpływających na działania nauczyciela, w tym preferencje uczniów jako odzwierciedlenie postaw społecznych wobec TM i wymagania władz edukacyjnych.

Bibliografia

- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. New York.
- Baran, E. (2014), *A review of research on Mobile Learning in Teacher Education*, (w:) Journal of Educational Technology & Science, 17 (4), 17–32.
- Borko, H./ R. Putnam (1996), *Learning to teach*, (w:) D. Berliner/ R. Calfee (red.), Handbook of educational psychology. New York, 673–708.
- Burden, K./ M. Kearney (2016), *Conceptualising authentic mobile learning*, (w:) D. Churchill/ J. Lu/ T. Chiu/ B. Fox (red.), Mobile Learning Design: Theories and Application. Singapore, 27–42.

- Burston, J. (2014), *A Survey of MALL Curriculum Integration: What the Published Research Doesn't Tell*, (w:) CALICO Journal, 31 (3), 303–322.
- Cheon, J./ S. Lee/ S. M. Crooks/ J. Song (2012), *An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behaviour*, (w:) Computers & Education, 59 (3), 1054–1064.
- Chinnery G. (2006) *Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning*, (w:) Language Learning & Technology, 10 (1), 9–16, (<http://llt.msu.edu/vol10num1/emerging/default.html>) (Pobrano 28.11.2016).
- Demouy, V./ A. Kukulska-Hulme (2010), *On the spot: Using mobile devices for listening and speaking practice on a French language programme*, (w:) The Journal of Open, Distance and eLearning, 25 (3), 217–232.
- Doolittle, P. (2009), *iPods as mobile multimedia learning environments*, (w:) H. Ryu/ D. Parsons (red.), *Innovative mobile learning: techniques and Technologies*. Hershey, PA.
- Downes, S. (2007), *What connectivism is*. (<http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>; pobrano 28.11.2016).
- Duman, G./ G. Orhon/ N. Gedik (2015), *Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012*, (w:) ReCALL, 27 (02), 197–216. (DOI: 10.1017/S0958344014000287) (Pobrano 21.07.2016).
- Dwyer, D./ C. Ringstaff/ J. Sandholtz (1991), *Changes in Teachers' Beliefs and Practices in Technology-Rich Classrooms*, (w:) Educational Leadership, 48/ 8, 45–52.
- Ertmer, P.A. (1999), *Addressing First- and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration*, (w:) Educational Technology Research and Development, 47 (4), 47–61.
- Eurobarometer 224 Europeans, Science and Technology* (2005) European Commission.
- Eurobarometer 340 Science and Technology* (2010). European Commission.
- Gajek, E. (2012), *Komputery nie tylko męska sprawa*, (w:) D. Obidniak (red.), *Czytanka o edukacji 1. Dyskryminacja*. Warszawa, 87–106.
- Gajek, E. (2013), *Technologie mobilne w edukacji językowej – na przykładzie języka angielskiego*, (w:) Meritum Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, 4, 27–33.
- Gajek, E. (2016), *Mobile Technologies as Boundary Objects in the Hands of Student Teachers of Languages Inside and Outside the University*, (w:) International Journal of Mobile and Blended Learning, 8/ 2 (DOI: 10.4018/IJMBL.2016040107; pobrano 28.11.2016).
- Halliday, M. A. K. (1993), *Towards a language-based theory of learning*, (w:) Linguistics and Education, 5 (2), 93–116.
- Hoven, D. (1997), *Improving the management of flow of control in computer-assisted listening comprehension tasks for second and foreign language learners*, Brisbane: Unpublished doctoral dissertation, University of Queensland.
- Hoven, D./ A. Palalas (2011), *(Re)conceptualizing design approaches for mobile language learning*. (w:) CALICO Journal, 28 (3), 699–720.
- Hoven, D./ A. Palalas (2013), *The Design of Effective Mobile-Enabled Tasks for ESP Students: A Longitudinal Study*, (w:) Learner-Computer Interaction in Language

- Education: A Festschrift in Honor of Robert Fischer, (w:) CALICO Journal, 137–165.
- Karagiorgi, Y. (2005), *Throwing Light into the Black Box of Implementation: ICT in Cyprus Elementary Schools*, (w:) Educational Media International, 42 (1), 19–32.
- Kennedy, C., & Levy, M. (2008), *L'italiano al telefonino: Using SMS to support beginners' language learning*, (w:) ReCALL, 20 (3), 315–350.
- Kearney, M./ S. Schuck/ K. Burden/ P. Aubusson (2012), *Viewing mobile learning from a pedagogical perspective*, (w:) Research in Learning Technology, 20 (1), 14406 – (DOI: 10.3402/rlt.v20i0/14406). (www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/14406). (Pobrano 28.11.2016).
- Kukulska-Hulme, A./ L. Shield (2008), *An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction*, (w:) ReCALL, 20/ 3, 271–289.
- Kukulska-Hulme, A./ M. Sharples/ M. Milrad/ I. Arnedillo-Sánchez/ V. Giasemi (2011), *The genesis and development of mobile learning in Europe*, (w:) D. Parsons, (ed.) Combining e-Learning and m-Learning: New applications of blended educational resources. Hershey, PA. 151–177.
- Kukulska-Hulme, A. (2005), *Introduction*, (w:) A. Kukulska-Hulme/ J. Traxler (red.), Mobile learning: A handbook for educators and trainers. London, 1–6.
- Lafford, B. A. (2009), *Toward an ecological CALL: Update to Garrett (1991)*, (w:) Modern Language Journal, 93 (1), 673–696.
- Lam, W. S. E./ C. Kramsch (2003), *The ecology of an SLA community in a computer-mediated environment*, (w:) J. Leather/ J. Van Dam (red.), Ecology of language acquisition. Dordrecht, 141–158.
- Li, S.C./ T. H. Choi (2014), *Does social capital matter? A quantitative approach to examining technology infusion in schools*, (w:) Journal of Computer Assisted Learning, 30, 1–16.
- Martin, F./ J. Ertzberger (2013), *Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology*, (w:) Computers & Education, 68 (1), 76–85.
- Palalas, A. (2009), *Using mobile devices to extend English language learning outside the classroom*, (w:) D. Metcalf/ A. Hamilton/ C. Graffeo (red.), mlearn2009: 8th World Conference on Mobile and Contextual Learning. Proceedings. University of Central Florida, 179–183.
- Palalas, A. (2011a), *ESP for busy college students: Is the blend of in-class, online and mobile learning the answer?* (w:) IALLT Journal of Language Learning Technologies, 41 (1), 108–136.
- Palalas, A. (2011b), *Mobile-assisted language learning: Designing for your students*, (w:) S. Thoušny/ L. Bradley (red.), Second language teaching and learning with technology, Research-publishing.net: Voillans.
- Palalas, A. (2012). *Design guidelines for a Mobile-Enabled Language Learning system supporting the development of ESP listening skills* (Doctoral dissertation, Athabasca University).

- Parsons, D. (2014), *The Future of Mobile Learning and Implications for Education and Training*, (w:) M. Ally/ T. Avgoustos, (red.), *Increasing Access Through Mobile Learning*. Vancouver, 217–229.
- Piaget, J. (1971), *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*, Translated by Arnold Rosen. New York.
- Seely Brown, J./ A. Collins/ P. Duguid (1989), *Situated cognition and the culture of learning*, (w:) *Educational Researcher*, 18 (1), 32 – 42
- Siemens, G. (2005), *Connectivism: A learning theory for the digital age*. (www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm; pobrano 28.11.2016).
- Star, S.L./ J. Griesemer (1989), *Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology*, 1907–39. (w:) *Social Studies of Science* 19 (3), 387–420. (DOI: 10.1177/030631289019003001; pobrano 28.11.2016).
- Star, S.L. (2010), *This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept*, (w:) *Science, Technology & Human Values*, 35 (5), 601–617.
- Stockwell, G. (2008), *Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning*, (w:) *ReCALL*, 20 (3), 253–270.
- Stockwell, G. (2010), *Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform*, (w:) *Language Learning & Technology*, 14 (2), 95–110.
- Stockwell, G. (2013), *Tracking Learner Usage of Mobile Phones for Language Learning Outside of the Classroom*, (w:) *Learner-Computer Interaction in Language Education: A Festschrift in Honor of Robert Fischer*, 118–136.
- Van Lier, L. (2004), *The ecology and semiotics of language learning*. New York.
- Viberg, O./ Å Grönlund (2012), *Mobile assisted language learning: A literature review*, mLearn 2012, 11th World Conference on Mobile and Contextual Learning. Helsinki.
- Wygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA.
- Wygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA.
- Wells, G. (1994), *The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a 'language-based theory of learning'*, (w:) *Linguistics and Education*, 6 (1), 41–90.

Bogumił GASEK
Uniwersytet Wrocławski

Wiedza akcentologiczna w nauczaniu języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych

Abstract:

Knowledge of accentology in teaching Russian as a foreign language

The present paper discusses the usage of theoretical knowledge of accentology (works by A. Zalizniak) and materials from Polish coursebooks on Russian language accentology (works by M. Olechnowicz and by D. Dziewanowska) in order to propose a model for self-acquisition and reinforcement by which students can determine the right word stress in Russian words. The model presented by author implies active usage of theoretical knowledge while watching Russian speaking TV as well as in communication with native speakers of Russian language.

Wstęp

Opanowanie poprawnej akcentuacji rosyjskiej można zaliczyć do największych trudności w procesie przyswajania języka rosyjskiego przez Polaków. Wynika to ze specyfiki rosyjskiego systemu akcentuacyjnego (akcent swobodny oraz ruchomy) przy odmienności analogicznego systemu w języku polskim (akcent w zdecydowanej większości form nieswobodny, paroksytoniczny (na przedostatnią sylabę)). Konieczność przełamania tejże trudności, a więc nabycia umiejętności poprawnego akcentowania wyrazów, wynika z kolei z dystynktywnej funkcji rosyjskiego akcentu (ведение – ведение), funkcji różnicowania form gramatycznych (воды – воды), organizacji rytmicznej słowa (w odróżnieniu od polszczyzny w j. rosyjskim sylaby nieakcentowane ulegają znacznej redukcji ilościowej i jakościowej, a więc ewentualny błąd akcentuacyjny przy standardowej redukcji może zaburzać komunikację). Poza tym poprawna akcentuacja (w przypadku języka nienatywnego tak należy rozumieć właściwych wybór przycisku przynajmniej w większości słowoform) stanowi dla rusycysty atrybut jego profesji. Staje się on jeszcze ważniejszy, gdy jego praca zawodowa bezpośrednio wiąże się z działalnością mowną w języku rosyjskim (wykładowca akademicki, nauczyciel, tłumacz ustny).

Celem niniejszego artykułu jest uzupełnienie stosowanych w środowisku rusycystycznym i opisanych teoretycznie metod nauczania akcentuacji rosyjskiej o nowy schemat przyswajania i utrwalania poprawnej akcentuacji przez studenta rusycystyki.

Jak podaje K.S. Gorbaczewicz, jeszcze w 1927 roku D.N. Uszakow na pytanie,

czy w języku rosyjskim istnieją normy akcentuacyjne, miał odpowiedzieć przecząco: „Нет, установленных правил ударения нет” (K.S. Горбачевич 1978: 86). Jednak wraz z postępującymi badaniami akcentologicznymi takich uczonych, jak m.in. R.I. Awaniesow (P.I. Аванесов 1955; P.I. Аванесов 1968), A.A. Zalizniak (A.A. Зализняк 1967; A.A. Зализняк 1985), A.W. Supieranskaja (A.B. Суперанская 1968), W.A. Riedkin (B.A. Редькин 1971), W.W. Kolesow (B.B. Колесов 1972), T.G. Chazagierow (Т.Г. Хазагеров 1973), M. Olechnowicz (M. Olechnowicz 1974a; M. Olechnowicz 1974b; M. Olechnowicz 1977), K.S. Gorbaczewicz (К.С. Горбачевич 1978), W.L. Woroncowa (B.Л. Воронцова 1979) i in. stało się jasne, że system akcentuacyjny języka rosyjskiego można w zasadzie sprowadzić do określonej liczby paradygmatów, reguł oraz szeregu wyjątków i oboczności (istnienia równoprawnych i nierównoprawnych wariantów akcentuacyjnych), jako wyniku naturalnych procesów rozwoju języka. Szczegółowe informacje o paradygmatach akcentuacyjnych podaje przede wszystkim *Słownik gramatyczny* A.A. Zalizniaka (A.A. Зализняк 2009), natomiast pomocne dla dydaktyków mogą być reguły (w liczbie 260), które załączyła do swojego słownika I.L. Riezniczenko (И.Л. Резниченко 2015). Niewątpliwie najbardziej wiarygodnym źródłem wiedzy o poprawnej akcentuacji konkretnej słowoformy są duże słowniki ortofoniczne oraz słowniki akcentuacji. Zaliczyłbym do nich takie pozycje, jak SA, SIw, SR, SK, SJe, SZ, SA_g (na końcu artykułu załączam rozwinięcia skrótów).

Poza tym w tychże słownikach znajdziemy mniej lub bardziej obszernie opracowane zestawy reguł akcentuacyjnych oraz artykuły teoretyczne (zob. np. P.I. Аванесов 1989; M.Л. Каленчук/ Л.Л. Касаткин/ Р.Ф. Касаткина 2012; H.A. Еськова 2014).

Dość różnorodnie przedstawiają się prace glottodydaktyczne z zakresu akcentuacji. Na gruncie polskim można do nich zaliczyć badania i podręczniki W. Gałęckiego (W. Gałęcki 1965), M. Olechnowicza (M. Olechnowicz 1974; M. Olechnowicz 1976;), J. Henzla (J. Henzel 1978), D. Dziewanowskiej (D. Dziewanowska 2005). Na szczególną uwagę zasługuje metoda reproduktywno-kreatywna autorstwa J. Henzla, która „zasadza się na stopniowym przechodzeniu od najprostszych ćwiczeń z wymowy i intonacji oraz od dosłownej reprodukcji tekstu do wszechstronnego opanowania języka rosyjskiego, do twórczości językowej” (J. Henzel 1978: 6) oraz „koncepcja aspektowo-kompleksowego nauczania akcentuacji” (D. Dziewanowska 2005: 92), której praktycznym przejawem są podręczniki z serii *Akcent rosyjski: ćwiczenia praktyczne* (D. Dziewanowska 2000a, D. Dziewanowska 2000b, D. Dziewanowska 2000c), a teoretyczne aspekty zostały omówione w monografii tejże autorki (D. Dziewanowska 2005). Należy odnotować również kilka podręczników akcentuacyjnych wydanych w ZSRR i Rosji – są to m.in.: (H.A. Федянина 1976), (Ю.Г. Лебедева 1986), (М.Н. Шытова 2013).

Wspomniane podręczniki D. Dziewanowskiej są wykorzystywane w różnych ośrodkach akademickich w Polsce na zajęciach praktycznych z języka rosyjskiego (w tym w Instytucie Filologii Słowiańskiej UW). Pewnym ich mankamentem jest zaliczenie do modelu карандаш (akcent na końcówce we wszystkich przypadkach zależ-

nych) wyrazu *рѡб* (D. Dziewanowska 2000b: 63), który wszystkie duże słowniki ortofoniczne klasyfikują jako rzeczownik z akcentem na temacie w liczbie pojedynczej i końcówce w liczbie mnogiej (*рѡб*, *рѡба*, ale w liczbie mnogiej *рѡбы*, *рѡбов*). Ponadto autorka do schematu akcent na temacie w liczbie pojedynczej i na końcówce w liczbie mnogiej odniosła rzeczownik *мѡст* (D. Dziewanowska 2000b: 72), chociaż w danym wyrazie część słowników ortofonicznych dopuszcza dwojaką akcentuację w przypadkach zależnych w liczbie pojedynczej (wg SJe i SR poprawne jest zarówno *мѡста*, jak i *мѡста*, ale już SK wskazuje *мѡста*, uznając *мѡста* za formę dopuszczalną (starszą normę), natomiast SIw i SZ odnotowują wyłącznie *мѡста*). W związku z tym użytkownik podręcznika powinien zostać uprzedzony o danej rozbieżności i ewentualnie o tendencji, jaką, sądząc po informacji podanej w trzech ostatnich wymienionych słownikach, jest przejście tego wyrazu do schematu c wg klasyfikacji Zalizniaka.

Pomijając dane zastrzeżenia, można zgodzić się ze stwierdzeniami autorki, że dana metoda pozwala na znaczące zniwelowanie błędów akcentuacyjnych. Staranne i przejrzyste opracowanie schematów akcentuacyjnych poszczególnych części mowy, przemyślana i wielka liczba ćwiczeń utrwalających, ilustracje z użyciem frazeologizmów, formuł etykiety językowej i przysłów, decydują o jej skuteczności. Bezpośrednio potwierdzają to również wyniki precyzyjnie omówionego eksperymentu dydaktycznego, co autorka podsumowuje w następujący sposób: „Eksperyment dydaktyczny wykazał skuteczność koncepcji aspektowo-kompleksowego nauczania akcentuacji rosyjskiej na studiach rusycystycznych opartego na komplementarnym zastosowaniu elementów podejścia kognitywnego i komunikacyjnego. Można przypuszczać, że koncepcja ta mogłaby być przydatna również w nauczaniu akcentuacji w szkole i na lektoratach w uczelniach wyższych” (D. Dziewanowska 2005: 250). Nie oznacza to, jednak, że nauczanie akcentuacji rosyjskiej w warunkach studiów filologicznych powinno ograniczać się do odbycia przez studenta dwuletniego kursu fonetycznego (tak się dzieje na wrocławskiej rusycystyce, natomiast koncepcja D. Dziewanowskiej zakłada stopniową realizację materiału w ciągu pięciu lat studiów rusycystycznych (D. Dziewanowska 2005: 127)). Opanowanie skomplikowanego systemu akcentuacji wymaga intensywnej, ciągłej, wieloletniej i wieloaspektowej pracy na różnych zajęciach i samodzielnie poza uczelnią. Poniżej przedstawiam metodę utrwalania, pogłębiania i, co ważne, samodzielnego rozszerzania wiedzy i umiejętności w zakresie akcentuacji rosyjskiej. Metoda ta jest wynikiem wieloletnich obserwacji dokonywanych przez autora na zajęciach z zakresu Gramatyki Współczesnego Języka Rosyjskiego (fonetyki/ fonologii) na pierwszym roku studiów w cyklu licencjackim oraz różnych aspektów praktyki przekładu (przekład pisemny, ustny, audiowizualny) zajęć w cyklu magisterskim prowadzonych w Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, a także lektury wzmiankowanych słowników ortofonicznych, wymienianych prac z zakresu akcentologii, kultury języka i glottodydaktyki.

1. Metoda samodzielnego przyswajania i utrwalania poprawnej akcentuacji

Schemat nabywania i poszerzania umiejętności używania poprawnych form akcentuacyjnych zakłada współistnienie dwóch zasad – zaznajamianie się z regułami akcentuacyjnymi i paradygmatami oraz utrwalanie i samodzielne przyswajanie akcentu w poszczególnych słowoformach w trakcie oglądania i słuchania rosyjskich programów telewizyjnych, filmów, seriali, wykładów, występów telewizyjnych, piosenek, rozmów z wykształconymi rodzimymi użytkownikami języka rosyjskiego itp. Student na podstawie nabywanej wiedzy o akcentuacji rosyjskiej w trakcie kontaktu z żywą mową ruszczyzną sam wyciąga wnioski odnośnie do poprawnego miejsca przycisku w określonych formach. Mechanizm ten działa w następujący sposób: znam regułę ogólną – słyszę konkretną słowoformę – wiem, jak wygląda cały paradygmat (1) albo jego część (2).

Przeanalizujmy konkretny przykład: (1) słyszę formę они подбросили. Z ogólnej zasady akcentuacji czasowników wnioskuję, że akcent pada na temat we wszystkich formach czasownikowych oprócz form trybu dokonanego z prefiksem вы-. Stąd też po usłyszeniu jednej jedynej słowoformy i przy założeniu, że jest ona poprawna (o tym dalej), zapamiętując ją, mogę dalej poprawnie akcentować dziesiątki innych form pochodnych – сбросу, они подбросят, забросила i tak dalej. Dokładnie ten sam algorytm może być zastosowany w przypadku usłyszenia po raz pierwszy także innych form tego czasownika (oprócz wyżej wymienionego wyjątku): bezokolicznika, dowolnej formy czasu przeszłego, pierwszej osoby czasu teraźniejszego. W przypadku pozostałych form osobowych czasu teraźniejszego – usłyszenie ich po raz pierwszy pozwala jedynie ograniczyć możliwość przynależności słowa do konkretnego paradygmatu akcentuacyjnego. Zasłyszana forma красит daje pewność, że w drugiej i trzeciej osobie liczby pojedynczej i mnogiej akcent nie pada na końcówkę, ale nie pozwala na stuprocentowe określenie poprawnego miejsca akcentuacji w bezokoliczniku, a co za tym idzie w formach czasu przeszłego (teoretycznie taki czasownik mógłby należeć do paradygmatu с zgodnie z klasyfikacją A.A. Zalizniaka (A.A. Зализняк 2010: 80), a więc modelu ходитъ, хожу, ходишь). W ten sposób dochodzimy do punktu (2) praktycznego zastosowania omawianych zasad: forma wyjściowa pozwala wskazać poprawą akcentuację niektórych słowoform i/lub wykluczyć określone miejsce przycisku w innych.

W przypadku rosyjskich rzeczowników rodzaju męskiego kluczowe znaczenie w takiej strategii ma forma dopełniacza liczby pojedynczej. Jeśli usłyszę formę dopełniaczową z akcentem na dodanej końcówce, od razu wiem, jak wygląda cały paradygmat, co skrętnie odnotowuję w pamięci bez potrzeby uczenia się oddzielnych kilkunastu form. Jeśli poprawna jest forma меча, to akcent pada na końcówkę we wszystkich pozostałych przypadkach zależnych. Akcent na temacie w dopełniaczu wskazuje, że w pozostałych przypadkach zależnych w liczbie pojedynczej utrzyma się on na tej samej sylabie, np. dopełniaczowa forma дара (od дар) implikuje formy дару, даром, (о) даре. Do stuprocentowego określenia całego paradygmatu potrzebujemy jeszcze którejś z form liczby mnogiej. Idąc dalej tym tokiem rozumowania: z *dop.* брата i *m. l.m.* братья wynika, m.in. akcent w formach братом, ale i братьях. W przypadku

słów, liczących więcej niż dwie sylaby niekiedy jedna słowoforma wystarcza do określenia całego paradygmatu, np. jeśli akcent nie pada w którejkolwiek usłyszanej co najmniej trzysylabowej słowoformie na ostatnią sylabę – akcent należy stawiać na temat we wszystkich słowoformach, np. usłyszałem в санатории, wiem, że poprawnie jest санаторий; санаториев; санаториях.

Na podobnej zasadzie można wykorzystywać w praktyce wiedzę o pozostałych paradygmatach akcentuacyjnych, np. w przypadku przymiotników minimalizacja błędów akcentuacyjnych następuje, gdy student zapamięta najpopularniejsze przymiotniki na akcentowane -ой. Pomocne będą w tym także relacje semantyczno-akcentuacyjne – duża grupa takich przymiotników oznacza negatywne cechy / ułomności psychologiczne i fizyczne, np. глухой; хромо́й; худо́й (А.А. Зализняк 1967: 543). Wychwytывание kolejnych (nawet jeśli założyć, że w trakcie zajęć ta grupa przymiotników zostanie przedstawiona w sposób wyczerpujący, pozostaje problem utrwalenia informacji akcentuacyjnej) przykładów takich przymiotników jest stosunkowo proste: wystarczy, że student usłyszy którąkolwiek formę gramatyczną (np. слепых), a będzie wiedział, że ma do czynienia z przymiotnikiem na -ой i umiał poprawnie zaakcentować wszystkie formy gramatyczne (слепая, слепо́го, слепы́ми itp.).

Praktyczne zastosowanie danej metody widzę dwuetapowo: zadaniem wykładowcy jest poprzez wykonywanie odpowiednich ćwiczeń, korzystanie z podręczników, zalecenie samodzielnej lektury zaznajomienie studenta w ciągu dwóch-trzech semestrów nauki języka kierunkowego z paradygmatami akcentuacyjnymi języka rosyjskiego oraz wyrobienie nawyku stosowania wyżej opisanej procedury. Student następnie prowadzi samodzielne działania (w przypadku późniejszego zawodowego wykorzystania języka rosyjskiego ten proces nigdy nie ustaje, co należy uczącym się uświadamiać!) w trakcie codziennego kontaktu z żywą, mówioną ruszczyzną (w warunkach polskich częściej za pomocą Internetu lub telewizji i radia), wykorzystując algorytm uczenia się i utrwalania poprawnej akcentuacji.

Prezentowana metoda ma na celu radykalne zmniejszenie liczby błędów akcentuacyjnych (w przypadku niektórych form można je wyeliminować, w innych zredukować, wreszcie ważne jest, żeby popełniane błędy miały znaczenie marginalne i zdarzały się raczej w formach, które również dla rodzimych użytkowników ruszczyzny mogą być problematyczne: niektóre nazwy własne, terminy, leksyka rzadka i archaiczna). Nie uważam za możliwe (jeśli wykluczyć sytuację wieloletniego, ciągłego funkcjonowania w naturalnym środowisku językowym) opanowania akcentuacji na poziomie wykształconego rodzimego użytkownika języka rosyjskiego, natomiast powyższa metoda pozwala na osiągnięcie znacznie lepszych rezultatów, niż w przypadku dwóch innych skrajnych metod: a) niewykorzystywanie teoretycznych zasad w nadziei na stopniowe przyswojenie akcentu rosyjskiego drogą „osłuchania się” z językiem (moim zdaniem trudno przyswoić sobie poza środowiskiem naturalnym i w wieku dorosłym rosyjską akcentuację nawet w najbardziej rozpowszechnionych słowoformach. Bez elementarnej wiedzy teoretycznej różnicowanie form рука, руки, руке; руки, руками, ale две руки zazwyczaj pozostaje dla uczącego się zagadką. Próba powtarzania zasłyszanych form, liczenie na to, że zapoznanie się z „melodią języka” jest równoznaczne z poprawnym umieszczaniem przycisku wyrazowych

bywa złudne.

Częściej taka metoda skutkuje przypadkową akcentuacją i to poprawnym, to błędnym akcentowaniem tych samych, opanowanych już pamięciowo wyrazów. b) bezrefleksyjne zapamiętywanie reguł, „treningowe” czytanie tekstów z zaznaczonymi akcentami, ale bez umiejętności wykorzystania w realnej sytuacji mownej i bez umiejętności dalszego przyswajania sobie nowych form (zostaje zapamiętany nowy wyraz z poprawną akcentuacją, ale bez automatycznego zaszeregowania go do określonego paradygmatu akcentuacyjnego, zastosowania określonej reguły i tak dalej).

Przy wdrażaniu omawianego schematu pomocne będzie systematyczne sygnalizowanie na zajęciach istnienia prawidłowości akcentuacyjnych, zwłaszcza bezwyjątkowych. Do takich zaliczyłbym niektóre sufiksy i prefiksy, mające w języku rosyjskim w określonym użyciu i funkcji stały akcent: wspomniany już prefiks **вы-** w formach aspektu dokonanego czasowników i imiesłowów, np. **выдумать**; **вышел**; **выбранный**; **выцветший**; -**ат-** w przymiotnikach, np. **ушастый**; **головастый**; akcent padający na sylabę poprzedzającą sufiks **-ива-**, **-ыва-**, w formach trybu niedokonanego czasowników (**разговаривать**) itd.

Skuteczność postulowanej metody wymaga jednakże dodatkowego zwrócenia uwagi w procesie dydaktycznym na kilka wyjątków i szczególnych grup leksykalnych. Omówię je w kolejnych punktach.

2. Odtwarzalne wielowyrazowce

Jest rzeczą zrozumiałą, że w niektórych odtwarzalnych wielowyrazowcach (idiomach, frazeologizmach, przysłowiach innych formach skostniałych) swoistemu zakonserwowaniu uległy archaiczne i przestarzałe formy leksykalne (ни зги не видно), gramatyczne (притча во языцех), czy akcentuacyjne właśnie. Zwrócenie baczonej uwagi na tę grupę różnego rodzaju odtwarzalnych wielowyrazowców (z praktycznego punktu widzenia nie ma tu znaczenia, czy są to frazeologizmy, przysłowia czy inne typy frazemów, istotna jest ich ponadwyrazowa struktura i fakt odtwarzalności w określonych sytuacjach mownych). Zauważmy, że odtwarzalne wielowyrazowce pełnią kluczową funkcję w tworzeniu tekstów / wypowiedzi i przy recepcji takowych, a więc każda próba dodatkowego poszerzenia zasobu danych jednostek jest na zajęciach z języka kierunkowego pożądana. Stosowanie omawianej i postulowanej przez nas metody przyswajania akcentuacji może ulegać zaburzeniom, gdy student napotka wielowyrazowiec zawierający komponent o innym (poprawnym) miejscu akcentuacji, niż w tymże słowie, ale tworzący luźny związek wyrazowy. Innymi słowy usłyszenie przez studenta w wypowiedzi native speakera formy z innym miejscem przycisku, niż wcześniej przyswojony powoduje zamęt myślowy i prowadzi do dezorientacji oraz rozpadu pieczołowicie konstruowanego na indywidualne potrzeby paradygmatu akcentuacyjnego. Porównajmy: spotykam się z formą **шутя** – bez problemu stworzę formę wyjściową – **шут** oraz poprawnie umiejscawiam przycisk w przypadkach zależnych (np. с **шут**ом), w liczbie mnogiej **шуты**, о **шутах** itd. Całokształt akcentuacyjny niweczy zasłyszana forma с **какого шута**? Powstają zasadne pytania: czy jest ona poprawna? Jeśli tak, to czy uprzednio zapamiętany paradygmat akcentuacyjny jest poprawny, może jego zachowana w pamięci konstrukcja to rezultat zapamiętania

błędnej formy wyjściowej? Wszystkie te problemy można częściowo zniwelować, wprowadzając na zajęciach najbardziej rozpowszechnione odtwarzalne wielowyrazowce charakteryzujące się osobliwościami akcentuacyjnymi. Takie działanie uświadamia istnienie samego zjawiska i pozwala rozdzielić w naszej świadomości przypadki stosowania oddzielnych słów i niektórych (specyficznych z punktu widzenia akcentuacji) wielowyrazowców. Pamiętajmy też, że poprawna akcentuacja w takich jednostkach języka jest nie mniej istotna, niż w pojedynczych słowach i luźnych związkach wyrazowych.

Poniżej podaję propozycję kilkunastu jednostek, wskazując w nawiasie standardową formę akcentuacyjną: *всем сестрам по серьгам* (*standard. сёстрам*); *не было ни гроша, да вдруг алтын* (w zasadzie *гроша*, chociaż w odniesieniu do Austrii i Polski – *гроша*, zob. np. SJe); *назвался груздем – полезай в кузов* (*standard. груздём*); *красна девица; девица-красавица* (*standard. девица*); *бить (драть / лупить) как сидорову козу* (*standard. козѹ*); *по коням!* (*standard. коня́м*); *лечь косты́ми* (*standard. костья́ми*); *выписывать кренделя; выделя́вать кренделя* (w liczbie mnogiej dopuszczalne są formy *крендели* i *кренделя*, ale we frazeologizmach wyłącznie *кренделя*); *мно́гая ле́та* (*standard. ле́та*); *у́тро ве́чера мудре́нее* (*standard. мудре́нее*); *иди́ к сви́ням* (*standard. сви́ням*); *сле́да не оста́лось* (*standard. сле́да* i *сле́да* (zob. SK), ale we frazeologizmie tylko *сле́да*); *воле́ю суде́б* (*standard. суде́б*); *ка́кими судьба́ми* (*standard. судьба́ми*); *ца́рствие те́ней* (*standard. те́ней* (forma *те́ней* w luźnych związkach wyrazowych jest klasyfikowana jako przestarzała (zob. SIw, SR) lub zarezerwowana dla tekstów poetyckich (zob. SJe)); *ни че́рта* (*standard. че́рта*); *хоть ша́ром покати́* (*standard. ша́ром*); *како́го шу́та* (*standard. шу́та*).

3. Osobliwości gramatyczno-akcentuacyjne

Ważną regułą gramatyczną języka rosyjskiego jest łączliwość liczebników 2, 3, 4 z rzeczownikami w formie dopełniacza liczby pojedynczej, a więc np. 2 *жены́* (liczba mnoga *жёны*); 24 *авто́буса* (mianownik liczby mnogiej: *авто́бусы*). W kontekście danej reguły konieczne jest zwrócenie uwagi studenta na istnienie kilku archaicznych form akcentuacyjnych w połączeniu z liczebnikami 2, 3, 4. Zaliczyłbym do nich 2, 3, 4 *час́а* (również w połączeniu z kilkoma innymi z formami liczebnikowymi *полто́ра*, *че́тверть часа́*, chociaż w dopełniaczu liczby pojedynczej jest *час́а*; 2, 3, 4 *ря́да* (w dopełniaczu liczby pojedynczej *ря́да*) oraz 2, 3, 4 *ша́ра* (w dopełniaczu liczby pojedynczej *ша́ра*). Tu jednak należy skłonić studentów do sięgnięcia po słownik ortofo-niczny – fakt odnotowywania również połączeń typu *два ша́ра* jako niezalecanych (SJe i SK) świadczy o rozpowszechnieniu tego zjawiska, z czego można wysnuć dwa wnioski: napotkanie w mowie formy z akcentem na przedostania sylabę nie powinno wywołać dezorientacji, natomiast powszechność tego zjawiska świadczy zapewne o pewnej tendencji, co oznacza, że z czasem możliwa jest zmiana normy. Nieco inaczej przedstawia się kwestia rzeczownika *ша́р*. Ze względu na większy stopień komplikacji i niejednoznaczność akcentuacyjną połączeń *два*, *три*, *четы́ре ша́ра* ten przykład doskonale mógłby posłużyć jako zadanie do samodzielnego ustalenia poprawnych form z wykorzystaniem słowników ortofo-nicznych. Niewątpliwie dojście do pewnej prawidłowości drogą własnych poszukiwań pozostawi w pamięci studenta głębszy ślad,

niż automatyczne powtarzanie podawanej (a więc przygotowanej na potrzeby zajęć) formy.

4. Przesunięcie akcentu na przyimek

W języku rosyjskim w niektórych połączeniach przyimka z rzeczownikiem ma miejsce przesunięcie akcentu na przyimek, np. ходить по полю. W nauczaniu poprawnej akcentuacji należy wykorzystywać wiedzę o znaczeniach niesionych przez określone formy akcentuacyjne, np. akcent mogą przejąć: przyimek за w znaczeniu 'w ciągu' (w połączeniu z jednostkami czasu) сделать за год; за день; за ночь; за зиму (zob. A.A. Зализняк 2010: 72), w znaczeniu 'po drugiej stronie, z tyłu', np. уйти за реку; за гору; заложить что-л. за щеку; за ухо; заложить руки за спину; за голову (zob. A.A. Зализняк 2010: 72) itd.

Podobnie jak w punkcie 1. sprawą wielkiej wagi są różnego rodzaju wielowyrazowce, zawierające w swojej strukturze formy z akcentem padającym na przyimek np. без вести пропа^швий; без году неде^ля; как сне^г на^д голову; катить^ся по^д гору; пойти по^д миру; положа ру^ку на^д сердце i inne.

5. Litera ě

Niemало miejsca na zajęciach praktycznych należy poświęcić literze ě – z zasady akcentowanej (wyjątek to niektóre złożenia, jak np. четырёхкомнатный, gdzie należy mówić jedynie o akcencie pobocznym, a więc słabszym, ale jednak pozwalającym na zachowanie jakości dźwięku [r'o]), ale – znowuż – z zasady nieoznaczanej w tekście graficznie. Tutaj normą można uczynić stopniowe wprowadzanie na zajęciach i do ćwiczeń słów z ě o największej frekwencyjności w języku. Pomocne w przygotowywaniu materiałów i zestawów ćwiczeń mogą być listy proponowane w niektórych podręcznikach np. (Г.Ю. Богданович/ Э.М. Сапожникова 2000: 16), źródła internetowe czy oddzielny słownik wyrazów z literą ě opublikowany w pracy Je.W. Пчелова i W.T. Чумакова (Е.В. Пчелов/ В.Т. Чумаков 2000), choć oczywiście samo podawanie list do zapamiętywania z metodologicznego punktu widzenia mija się z celem. Słowa o największej częstotliwości winny trafiać do ćwiczeń.

6. Nazwy własne

Nazwy własne stanowią ważną i obszerną kategorię leksykalną, której zasoby muszą być stale poszerzane przez studenta rusycystyki. Zasadniczym nawykiem akcentuacyjnym, który adept zawodu musi nabyć, jest przestrzeganie akcentu nieruchomego w przypadkach zależnych w większości toponimów, imion (wyjątek Пётр – Петра; Лев – Льва), imion odojcowskich i nazwisk. Stąd też konieczne jest zestawianie form w Кра^кów – w Krak^оwie i Кра^ков – в Кра^кове. Podobne ćwiczenia proponował w swoim podręczniku już M. Olechnowicz (M. Olechnowicz 1974c: 122).

Nazwiska funkcjonujące w kulturze rosyjskiej podzieliłbym na dwie kategorie. Pierwsza to najpopularniejsze nazwiska, w których błędy akcentuacyjne są dla filologa nie do przyjęcia. Tu pomocne będzie stopniowe wprowadzanie takich form, w oparciu np. o listę sporządzoną przez W.P. Bierkova w pracy *Русские имена*,

отчества и фамилии. Правила Употребления (В.П. Берков 2005: 64-69). Na marginesie można dodać, że ta niewielka objętościowo książeczka wybitnego rosyjskiego językoznawcy powinna być lekturą obowiązkową dla każdego studenta rusycystyki. Druga kategoria to różne pod względem struktury nazwiska znanych osób (polityków, dziennikarzy, aktorów, pisarzy, muzyków, sportowców itp.). Student musi sobie wyrobić nawyk przyswajania połączenia forma fonetyczna (akcentuacja) i podstawowa informacja o postaci, sprowadzająca się w praktyce do odpowiedzi na dwa trywialne pytania: z czego dana osoba jest w Rosji znana, i z czym jej nazwisko Rosjanom się kojarzy. Doprowadzając do automatyzmu zapamiętywanie form używanych w autentycznej komunikacji medialnej, student jednocześnie uczy się używania ich nie tylko we właściwej postaci fonetycznej (w tym i akcentuacyjnej), ale i w najpopularniejszych wariantach użycia w naturalnym środowisku językowym (por. możliwe Алла Борисовна (o piosenkarce Пугачёвой), Дима Билан itp. Istotne jest też różnicowanie form typu Абрамович (np. Роман Аркадьевич – nazwisko) i Абрамович (imię odojcowskie, np. Борис Абрамович Березовский).

Proces przyswajania poprawnych form akcentuacyjnych ułatwia znajomość nie tylko szczegółowych zasad, ale również bardziej ogólnych prawidłowości i tendencji w rozwoju języka. Dlatego też warto zwrócić uwagę studentów na zauważalną w ostatnich dwudziestu latach skłonność do dyferencjacji akcentuacyjnej imion w zależności od tego, czy ich użytkownikami są Rosjanie, czy osoby spoza rosyjskiego obszaru językowego. O Rosjaninie powiemy Станислав, ale o Polaku raczej Станислав (np. Станислав Ежи Лец). Rosjanka to Вероника, ale znana w Rosji meksykańska aktorka to już Вероника Кастро, jedno z popularnych rosyjskich imion to Виктор, ale francuski pisarz funkcjonuje jako Виктор Гюро. W rosyjskich środkach masowego przekazu używa się form Бронислав Коморовски, Адам Малыш, przy naturalnym w rosyjskim środowisku językowym – Бронислав, Адам.

Uczący się powinni mieć również świadomość istnienia dubletów akcentuacyjnych wśród nazw miast i państw obcych. W wielu przypadkach rozbieżności akcentuacyjne wynikają z istnienia dwóch przeciwstawnych modeli adaptacji – zachowania miejsca akcentu języka źródłowego i tradycji akcentuacyjnej (często wg modelu języka pośredniczącego przy zapożyczeniu). Zakres danej problematyki wychodzi poza ramy niniejszego artykułu, dlatego też ograniczę się do podania jednego charakterystycznego przykładu: normatywne, tradycyjnie funkcjonujące w ruszczyźnie Вашингтон (stolica USA) i funkcjonujące w uzusie Вашингтон (tę ostatnią formę odnotowują niektóre słowniki; za dopuszczalną uznaje ją np. А. Суперанская w słowniku dołączonym do monografii *Ударение в собственных именах в современном русском языке* (В.А. Суперанская 2011: 255)). Znajomość ogólnych prawidłowości w tym przypadku uchroni uczącego się przed rozterkami interpretacyjnymi, które mogłyby działać demotywująco.

7. Warianty akcentuacyjne

W procesie historycznego rozwoju w języku rosyjskim zachodzą stopniowe zmiany niektórych norm akcentuacyjnych, pewne słowa zmieniają przynależność do okreśło-

nego paradygmatu akcentuacyjnego, co z oczywistych względów jest procesem stopniowym. Z tego względu naturalna prawidłowość to utrzymywanie się przez pewien czas dwóch różnych wariantów akcentuacyjnych, zwykle wskazywanych w słownikach ortofonicznych jako norma młodsza i starsza. Takie równorzędne formy akcentuacyjne (np. *одновременно* i *одновременнo*) powinny znaleźć się w programie nauczania, choćby z tego względu, że funkcjonowanie form fakultatywnych wprowadza dezorientację przy praktyce stosowania metody prezentowanej i proponowanej w niniejszym artykule. W praktyce jednak należy dążyć do tego, aby student konsekwentnie używał jednego, wybranego wariantu, mając jednak świadomość istnienia formy z innym akcentem.

Od takich równoprawnych form (dubletów) należy odróżnić warianty stylistyczne i nierównoprawne. Ten ostatni przypadek również wymaga uwagi. Na profesjonalnym poziomie nauczania języka rosyjskiego konieczne jest zaznajamianie się z powszechnie funkcjonującymi naruszeniami normy, gdyż świadomość rozbieżności akcentuacyjnych w konkretnych słowoformach uchroni formujący się w pamięci schemat poprawnych form akcentuacyjnych przed zaburzeniami. Napotkana w żywej ruszczyźnie mówionej forma *оптов́ый* winna skłonić studenta, który uprzednio przywoił sobie normatywną formę *опто́вый*, do sięgnięcia po słownik ortofoniczny.

8. Źródła

Wykorzystanie omawianego schematu wymaga odwołania się do kilku zasad. Przede wszystkim zasada wiarygodności źródeł – metodę samodzielnego zapamiętywania i kwalifikowania w pamięci określonych form akcentuacyjnych należy stosować przy wykorzystaniu takich źródeł, jak rosyjskie programy informacyjne, publicystyczne, filmy i seriale. Nawet jednak przy założeniu, że student czerpie z wypowiedzi wykształconych rodzimych użytkowników ruszczyzny, konieczne jest stosowanie zasady ograniczonego zaufania. W wypowiedziach ustnych zdarzają się przejęzyczenia, nieświadome oraz świadome odstępstwa od normy. Te ostatnie są wykorzystywane w celach parodystycznych, humorystycznych oraz jako element charakterystyki postaci (w filmach, przedstawieniach itp.), dlatego też student z czasem powinien nabyć umiejętność rozpoznawania ich, co uznałbym za składową szeroko rozumianych kompetencji językowych. W przypadku wypowiedzi przygotowanych (niespontanicznych), obecnych na przykład w filmach, przypadkowe błędy pojawiają się raczej rzadko, a jeśli już występują, to są najczęściej wynikiem świadomego zabiegu. Natomiast w materiałach zawierających wypowiedzi spontaniczne (audycje informacyjne, wszelkie relacje bezpośrednie, programy na żywo) – prawdopodobieństwo przejęzyczeń, przypadkowych błędów oraz wypowiedzi z elementami niestandardowymi jest znacznie większe. Stąd też z większym zaufaniem student powinien traktować wypowiedzi przygotowane, zwłaszcza znanych prezenterów telewizyjnych i aktorów, a także tych polityków i innych osób publicznych, które znane są z dbałości o poprawność językową i zdolności oratorskich. Jednak i w tym przypadku możliwe jest (raczej sporadyczne) używanie niepoprawnych form akcentuacyjnych, o czym świadczy m.in. niezwykle ciekawa monografia poświęcona najczęściej popełnianym w rosyj-

skich środkach masowego przekazu błędom (w tym akcentuacyjnym) przez znane, wymieniane z nazwiska, osobowości: *He говори шершавым языком (О нарушениях норм литературной речи в электронных и печатных СМИ)* (М.В. Горбаневский/ Ю. Н. Караулов/ В. М. Шаклеин 1999). Pamiętajmy, że student powinien wyrobić sobie nawyk samodzielnego sprawdzania form wzbudzających wątpliwości w najwłaściwszym do tego celu źródle, jakim jest jeden z wcześniej wymienionych słowników ortofonicznych języka rosyjskiego.

Powstaje jednak pytanie, jak często sięgać po słownik akcentuacyjny. Ciągłe kontrolowanie, a więc sprawdzanie każdej formy, jest zajęciem mało atrakcyjnym i mało produktywnym. Wydaje się, że przy zastosowaniu starannego doboru źródeł prawdopodobieństwo natrafienia na niepoprawną formę nie jest wielkie. Poza tym ewentualne odstępstwa od normy w mowie wykształconych natywnych użytkowników ruszczyzny noszą zazwyczaj charakter systemowy, odzwierciedlają tendencje rozwojowe języka i obejmują stosunkowo niewielką grupę stale powtarzających się form. Ewentualne zapamiętanie takiej wątpliwej (nie uznanej za normatywną (jeszcze?) przez normalizatorów formę) jest znacznie mniej niebezpieczne z punktu widzenia kompetencji językowej od używania form błędnych, spotykanych jedynie w mowie nienatywnych użytkowników języka rosyjskiego. Poruszając tę kwestię, warto odwołać się do celnego sformułowania autorstwa W.P. Bierkowa: „Языковой коллектив очень хорошо чувствует разницу между «своим» неверным (например, просторечным) словесным ударением и «чужим» неверным. Варианты начать, положить, поняла и поняла – «свои», а произношение деятель – «чужое» (шуточное употребление здесь не обсуждается)” (В.П. Берков 2011: 43).

9. Wnioski

Fundamentalne, wymienione już w tekście, prace w zakresie akcentologii rosyjskiej, w których sformułowano paradygmaty i reguły akcentuacyjne oraz liczne podręczniki do nauki akcentu rosyjskiego (M. Olechnowicza, D. Dziewanowskiej, M.N. Szutowej i inne) stanowią punkt wyjścia do efektywnego nauczania studentów rusycystyki. Natomiast utrwalanie nabytych umiejętności oraz efektywne poszerzanie aktywnego zasobu leksykalno-frazematycznego z poprawnym umiejscowieniem przycisku w różnych formach gramatycznych może być dokonywane w ramach godzin audytoryjnych oraz, co jeszcze istotniejsze, samodzielnie przez uczącego się na bazie nagrań audio-wizualnych w postaci rosyjskich programów informacyjnych, seriali i filmów przy świadomym zastosowaniu wymienionych w artykule schematów działania. Dane schematy pozwalają na wyjście poza siłą rzeczy ograniczony materiał leksykalny obecny na zajęciach praktycznych z języka kierunkowego i stałe samodoskonalenie się, nawet w czasie nie przewidzianym specjalnie na przyswajanie akcentu (rozmowa z Rosjaninem, oglądanie filmu w celach rozrywkowych). Ponadto zwiększają się faktyczne możliwości zapamiętywania i utrwalania licznych reguł i prawidłowości rosyjskiej akcentacji, które w oderwaniu od żywego materiału językowego, nie są łatwe do opanowania pamięciowego.

Skróty słowników

- SA** *Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы*, Р.И. Аванесов (red.), Москва 1989, 5-е изд., испр. и доп.
- SAg** Агеенко Ф.Л., (2001), *Словарь собственных имён русского языка*, Москва.
- SIw** Иванова, Т.Ф. (2004), *Новый орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы*. Москва.
- SJe** Еськова, Н.А./ С.Н. Борунова / В.Л. Воронцова (2014), *Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы* (10-е изд., испр. и доп.). Москва.
- SK** Каленчук М.Л./ Л.Л. Касаткин/ Р.Ф. Касаткина (2012), *Большой орфоэпический словарь русского языка: литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и её варианты*. Москва.
- SR** Резниченко, И.Л. (2003), *Орфоэпический словарь русского языка: Произношение. Ударение*. Москва.
- SZ** Зарва, М.В. (2001), *Русское словесное ударение: Словарь*. Москва.

Bibliografia

- Dziewanowska, D. (2005), *Aspektowo-kompleksowe nauczanie akcentuacji na studiach rusycystycznych*. Kraków.
- Dziewanowska, D. (2000a), *Akcent w języku rosyjskim : ćwiczenia praktyczne. Cz. 1, Czasownik*. Warszawa.
- Dziewanowska, D. (2000b), *Akcent w języku rosyjskim : ćwiczenia praktyczne. Cz. 2, Rzeczownik*. Warszawa.
- Dziewanowska, D. (2000c), *Akcent w języku rosyjskim : ćwiczenia praktyczne. Cz. 3, Przymiotnik, liczebnik, zaimek, imiesłów*. Warszawa.
- Gałęcki, W. (1965), *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*. Warszawa.
- Henzel, J. (1978), *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*. Kraków.
- Olechnowicz, M. (1974a), *Rosyjski system akcentuacyjny*. Łódź.
- Olechnowicz, M. (1974b), *Teoretyczne zasady dystrybucji rosyjskiego akcentu wyrazowego*. Łódź.
- Olechnowicz, M. (1974c), *Упражнения по интонации и акцентуации русского языка / Ćwiczenia z intonacji i akcentuacji rosyjskiej*. Warszawa.
- Olechnowicz, M. (1976), *Методика обучения русскому ударению в польской школе*. Łódź.
- Olechnowicz, M. (1977), *Akcent rosyjski*. Wrocław.
- Аванесов, Р.И. (1955), *Ударение в современном русском литературном языке*. Москва.
- Аванесов, Р.И. (1968), *Русское литературное произношение: Учебное пособие для студентов педагогических институтов* (4-е изд., перераб. и доп.). Москва.
- Берков, В.П. (2011), *Работы по языкознанию*. Б.С. Жаров/ И.М. Михайлова/

- А.В. Беркова/ С.Н. Беркова (red.). Санкт-Петербург.
- Берков, В.П. (2005), *Русские имена, отчества и фамилии. Правила употребления*. Москва.
- Богданович, Г.Ю./ Э.М. Сапожникова (2000), *Орфография по правилам. Структурированный учебный словарь для студентов, абитуриентов и учащихся средних школ*. Симферополь.
- Воронцова, В.Л. (1979), *Русское литературное ударение XVIII-XX в. Формы словоизменения*. Москва.
- Горбаневский М. В./ Ю.Н. Караулов/ В.М. Шаклеин (1999), *НЕ ГОВОРИ ШЕРШАВЫМ ЯЗЫКОМ (О нарушениях норм литературной речи в электронных и печатных СМИ)*. (URL http://gramota.ru/biblio/research/rubric_370). [Pobrano 10.03.2016].
- Горбачевич, К.С. (1978), *Нормы современного русского литературного языка. Пособие для учителей*. Москва.
- Зализняк, А.А. (1967), *Русское именное словоизменение*. Москва.
- Зализняк, А.А. (1985), *От праславянской акцентуации к русской*. Москва.
- Зализняк, А.А. (2009), *Грамматический словарь русского языка. Словоизменение: (Изд. 6-е, стер)*. Москва.
- Каленчук М.Л./ Л.Л. Касаткин/ Р.Ф. Касаткина (2012), *Орфоэпические правила, (w:) Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и её варианты*. Москва, 938–1000.
- Колесов, В.В. (1972), *История русского ударения: Именная акцентуация в древнерусском языке*. Ленинград.
- Лебедева Ю.Г. (1986), *Звуки, ударение, интонация*. Москва.
- Пчелов Е.В. / В.Т. Чумаков (2000), *Два века русской буквы Ё: История и словарь*. Москва.
- Редькин, В.А. (1971), *Акцентология современного русского литературного языка*. Москва.
- Резниченко, И.Л. (2015), *Словарь ударений русского языка: около 10000 слов, все трудные случаи, все типы ударений, способы запоминания*. Москва.
- Суперанская, А.В. (1968), *Ударение в собственных именах в современном русском языке*. Москва.
- Суперанская, А.В. (2011), *Ударение в собственных именах в современном русском языке*. Изд. 2-е, испр. Москва.
- Федянина, Н.А. (1976), *Ударение в современном русском языке: [Учеб. пособие для студентов-иностранцев, обучающихся на филол. фак. вузов СССР]*. Москва.
- Хазагеров, Т.Г. (1973), *Развитие типов ударения в системе русского именного склонения*. Москва.
- Шутова, М.Н. (2013), *Пособие по обучению русскому ударению для изучающих русский язык как иностранный*. Москва.

Jacek KARPİŃSKI
Uniwersytet Wrocławski

Komunikacja na pokładzie samolotu jako wyzwanie dla dydaktyki języków obcych

Abstract:

On-board communication as a challenge for foreign language teaching

Cabin crew members are people who – contrary to common opinions – not only welcome the passengers on board or serve meals and drinks. Among the most important tasks of flight attendants is providing security on board. Thus, in (civil) aviation successful communication is undoubtedly one of the most significant aspects of providing safety during each flight and in emergency situations. However, one may have the impression that on-board communication is not typical and, what is more, it is even hindered by a number of factors such as passengers' behaviours (stress, no interest) or the fact that on-board announcements are usually broadcast in the language of a given airline or in English whereas the sender and receiver often come from diverse cultural backgrounds. What is also an important aspect is the specialisation of on-board announcements which are broadcast to people without any specialised knowledge of the topic. The paper presents the characteristic features of communication which takes place between cabin crew members and passengers. The author discusses the results of the analysis of various foreign language course books. After scanning them, one may claim that the topics of travelling on a plane and on-board communication are not within the scope of interest of teachers. Another relevant aspect is the fact that attention should be paid to the necessity to teach the vocabulary used on board. Of equal importance is the fact that other determinants of communication between cabin crew members and passengers as well as the manners of using them in the process of foreign language teaching/ learning should be taken into consideration.

Wstęp

Tuż po zakończeniu I wojny światowej startują w Europie pierwsze loty pasażerskie. Z biegiem czasu loty stają się szybsze, wygodniejsze i przede wszystkim bezpieczniejsze. W latach 30' XX wieku na pokładzie samolotu pojawia się także nowa osoba – stewardessa, która wbrew powszechnej opinii nie tylko wita pasażerów oraz serwuje napoje i posiłki, ale przede wszystkim dba o zapewnienie bezpieczeństwa na pokładzie i sprawną ewakuację w sytuacji awaryjnej.

Mimo że niektóre obowiązki personelu pokładowego zmieniły się z biegiem czasu¹, zapewnienie bezpieczeństwa było i jest od zawsze priorytetem. Pierwsze ste-

¹ W podręczniku dla personelu pokładowego z 1930 roku można znaleźć m.in. następujące

wardessy były dyplomowanymi pielęgniarkami i, ubrane w jasnoszare fartuchy pielęgniarskie, opiekowały się pasażerami. Dzięki temu dawały im poczucie spokoju, bezpieczeństwa i pewności, że jest obok nich ktoś z medycznym wykształceniem – zwłaszcza że choroba lokomocyjna była wówczas na porządku dziennym (zob. R.G. Grant 2003: 145).

W wyniku silnego rozwoju lotnictwa podczas II wojny światowej zrodziła się potrzeba stworzenia międzynarodowych standardów i procedur gwarantujących bezpieczeństwo na pokładzie oraz należyty rozwój lotnictwa. Dlatego też w roku 1944 na mocy Konwencji o międzynarodowym lotnictwie cywilnym (konwencji chicagowskiej) ustanowiono ICAO – Organizację Międzynarodowego Lotnictwa Cywilnego, odpowiedzialną za opracowywanie i wdrażanie przepisów gwarantujących bezpieczeństwo w lotnictwie.

Obecnie załogi pokładowe w programie swoich szkoleń mają przede wszystkim – obok problematyki dotyczącej obsługi pasażera czy serwisu pokładowego – zagadnienia związane z procedurami awaryjnymi (sprzęt awaryjny, zasady dobrze przeprowadzonej ewakuacji, zachowanie personelu w sytuacji awaryjnej, panowanie nad tłumem) oraz komunikacją wśród członków załogi, stanowiącą w sytuacji awaryjnej podstawę sprawnej ewakuacji (*CRM – crew resource management*; zarządzanie zasobami załogi: współpraca w załodze, komunikacja wśród personelu, czynnik ludzki w lotnictwie). Ostatnie wydarzenia² pokazały, że profesjonalizm personelu pokładowego i sprawna komunikacja mogą uratować życie setkom pasażerów.

Wraz z dołączeniem stewardess do załogi na pokładzie pojawił się także nowy problem dla językoznawców oraz glottodydaktyków, który do tej pory nie znalazł pogłębionego opracowania w literaturze naukowej – problem komunikacji załogi pokładowej z pasażerem (zarówno podczas rutynowych lotów, jak i w sytuacjach awaryjnych). Celem niniejszego artykułu jest zatem zwrócenie uwagi na specyfikę komunikacji na pokładzie samolotu między personelem pokładowym a pasażerem oraz przedstawienie jej wybranych aspektów. Pod dyskusję zostaną poddane także wyniki analizy wybranych podręczników do nauki języka polskiego i niderlandzkiego jako obcego pod kątem nauczania słownictwa stosowanego na pokładzie oraz uwzględniania innych determinantów komunikacji między personelem pokładowym a pasażerami. Następnie zostaną zaprezentowane sposoby włączenia tych treści w proces nauczania języka obcego i integrację z innymi treściami programowymi.

instrukcje: należy salutować zawsze, kiedy na pokład wchodzi pilot i pierwszy oficer; należy odcinać kupony z biletu podczas każdego międzylądowania; należy zaopatrzyć wszystkie bagaże w nalepkę i skontrolować bagaże na pokładzie samolotu; przed każdym lotem należy posprzątać samolot i sprawdzić, czy siedzenia są dobrze przykręcone; po starcie należy zabić wszystkie muchy. Zadaniem stewardessy było także odwiezienie na dworzec pasażerów, którzy nie mogli kontynuować podróży samolotem ze względu na jego awarię (zob. R.G. Grant 2003: 144).

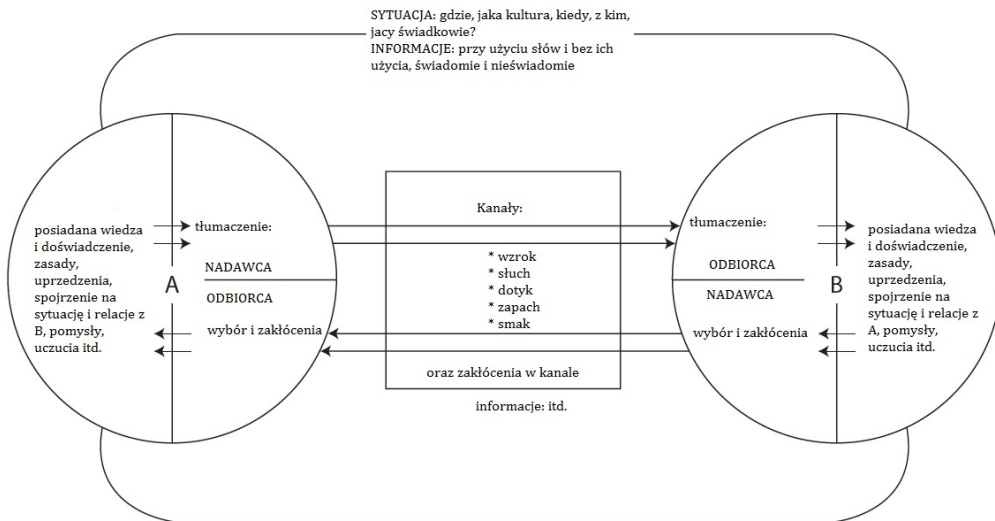
² Np. działanie załogi w przypadku lądowania na rzece Hudson samolotu A320 amerykańskich linii *US Airways* 15 stycznia 2009 r., lądowania ze schowanym podwoziem samolotu B767 *PLL LOT* na warszawskim Okęciu 1 listopada 2011 r. czy awaryjnego lądowania samolotu B777 linii *Emirates* w Dubaju 3 sierpnia 2016 r.

1. Komunikacja na pokładzie samolotu jako specyficzny rodzaj komunikacji

Biorąc jako punkt wyjścia tradycyjny model komunikacji, w którym dwie osoby przekazują sobie pewne informacje i którego celem jest interakcja (nadawca informuje o czymś odbiorcę, który to z kolei reaguje na dany komunikat), można by stwierdzić, że do sprawnej komunikacji wystarczy wyłącznie znajomość danego języka. Jeśli nadawca i odbiorca będą mówić w tym samym języku, z pewnością dojdą do porozumienia. Przenosząc to podejście na płaszczyznę komunikacji specjalistycznej, można by zatem stwierdzić, że gwarantem sukcesu w takim przypadku jest, obok znajomości samego języka, znajomość terminologii fachowej. Z jednej strony nie ma się tu czemu dziwić, ponieważ dzięki terminom specjalistycznym, które z reguły są konkretne i jednoznaczne, specjaliści przekazują (sobie) najczęściej informacje pozbawione domysłów i niepewności. Terminologia jest też tym elementem języka specjalistycznego, na który położony jest największy nacisk w dydaktyce języków fachowych. Z drugiej jednak strony rodzi się pytanie, czy sama znajomość języka i terminologii specjalistycznej wystarczy, aby w adekwatny sposób komunikować się z drugim człowiekiem. R. Appel (2002: 27) wychodzi z założenia, że kompetencja językowa jest bez wątpienia niezwykle istotna, ale zarówno nadawca, jak i odbiorca muszą posiadać jeszcze kompetencję komunikacyjną oraz określoną wiedzę na temat świata. Warto zauważyć także niezwykle istotną rolę kompetencji interkulturowej, której brak może negatywnie wpłynąć na proces komunikacji. Mając zatem na uwadze fakt, że do komunikacji niezbędne jest posiadanie tych kompetencji oraz to, że znajomość słownictwa fachowego nie wystarczy, gdyż język specjalistyczny, a co z tym związane także komunikacja specjalistyczna, determinowane są przez wiele innych elementów, zarówno językowych, jak i pozajęzykowych, warto spojrzeć na komunikację specjalistyczną nieco szerzej. Podejście to wpisuje się w aktualną dyskusję na temat badania języków specjalistycznych. S. Grucza (2008: 77) zauważa, że „historia zajmowania się językami specjalistycznymi jawi się jako proces ciągłego rozszerzania zakresu (...). W gruncie rzeczy *novum* każdego kolejnego etapu polegało na poszerzeniu dotychczasowej perspektywy oglądu rzeczywistości językowej, wniesieniu do dyskusji o niej nowych zagadnień i/ lub dodatkowych płaszczyzn.”

W modelu procesu komunikacji zaproponowanym przez F.R. Oomkesa (2000) autor zwraca szczególną uwagę na sytuację, w której przekazywana jest pewna informacja oraz na ramy referencyjne nadawcy i odbiorcy. Istotnymi elementami procesu komunikacji są także – poza nadawcą, odbiorcą, przekazywaną informacją i sytuacją, w której ma to miejsce – kanał i sposób komunikacji, zakłócenia pojawiające się w tym kanale, kodowanie i dekodowanie przekazywanej informacji (tłumaczenie) oraz reakcja na daną informację (feedback). Poza tym F.R. Oomkes (2000: 36) przedstawia komunikację nie jako proces linearny lecz ciągły, w którym każdy uczestnik może być zarówno nadawcą, jak i odbiorcą. Tezę tę potwierdza F.F.O. Holzhauser (2006: 41) dodając, że procesy komunikacyjne mogą rozgrywać się wszędzie i mogą w nich brać udział różni ludzie oraz ilustrując to na trzech przykładach – komunikacji osobistej (nadawca przekazuje informację odbiorcy i oczekuje reakcji; zmiana ról), komunikacji grupowej (dyskusja, w której bierze udział kilka osób i każdy uczestnik jest

nadawcą i odbiorcą) oraz komunikacji masowej (nadawca przekazuje komunikat grupie osób i niekoniecznie oczekuje reakcji).



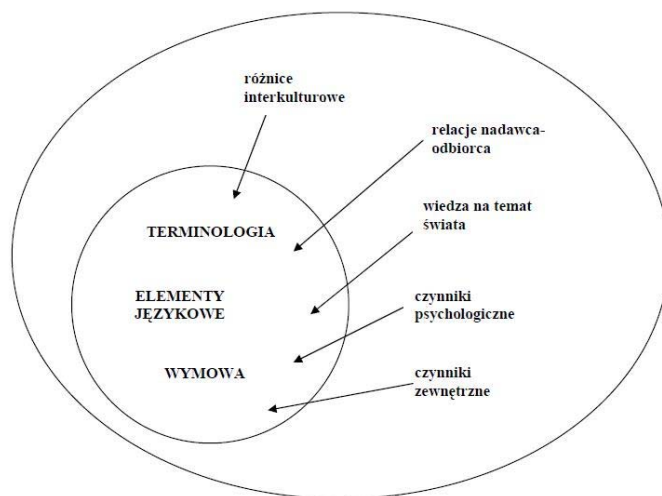
Rys. 1. Model procesu komunikacji – 'Het procesmodel van communicatie'
(F.R. Oomkes 2000: 36; tłum. JK)

Komunikacja na pokładzie samolotu między personelem pokładowym a pasażerem zdaje się doskonale wpisywać w ten model. Zarówno nadawca, jak i odbiorca posiadają określone spojrzenie na świat, pewną, charakterystyczną wyłącznie dla siebie, wiedzę i doświadczenie, swoje zasady i uprzedzenia, w typowy dla siebie sposób patrzą na daną sytuację. Ramy te wydają się niezwykle istotne, aby uporządkować otaczający nas świat i zrozumieć, że nadawca i odbiorca mogą te same sprawy postrzegać w całkowicie różny sposób. Poza tym nie można zapomnieć tu o specjalistycznej wiedzy, którą posiada personel pokładowy, a której nie musi mieć pasażer. Mimo to komunikacja ma szansę na powodzenie, jeśli jej uczestnicy wezmą pod uwagę ramy referencyjne drugiej osoby (zob. C. Muylle 2011: 57).

Komunikacja na pokładzie nie jest wyłącznie komunikacją werbalną. Niezwykle istotną rolę odgrywają liczne komunikaty niewerbalne, stosowane znaki indeksowe i ikoniczne. Informacja jest zatem przekazywana wieloma różnymi kanałami. Przykładem może być *safety demo* prezentowane na początku każdego lotu. Komunikat werbalny zawsze uzupełniony jest elementami niewerbalnymi. W ten sposób pasażerowie, którzy nie posiadają określonej wiedzy i często nie rozumieją danego języka, mają większą szansę na zrozumienie tego, o co chodzi i w jaki sposób należy postępować w sytuacji awaryjnej. Dlatego też np. podczas zapowiedzi na temat masek tlenowych załoga zawsze pokazuje – krok po kroku – jak tych masek się używa. W komunikacji na pokładzie wykorzystywanych jest także wiele ikon. Obrazy użyte m.in. na kartach bezpieczeństwa z reguły mówią same za siebie, są zrozumiałe przez przedstawicieli wielu różnych kultur (co w tak interkulturowym środowisku jak pokład samolotu jest niezwykle istotne) i w wielu przypadkach mają silniejsze i trwalsze

działanie niż język mówiony. W.A. Pytel (2003: 66) zwraca uwagę na fakt, że znaki ikoniczne, np. ilustracje, umożliwiają niezwłoczne i dokładne przekazanie i odebranie treści, do czego w języku naturalnym potrzeba by było wielu słów i struktur.

Podczas komunikacji między załogą a pasażerem może pojawić się jednak wiele zakłóceń, które mogą wpłynąć negatywnie na cały proces. Mogą być to zarówno zakłócenia zewnętrzne (fizyczne), np. hałas na pokładzie samolotu, wadliwa lub zbyt cicho ustawiona aparatura; wewnętrzne (psychologiczne), np. stres pasażera, lęk przed podróżą samolotem, brak zainteresowania komunikatami przekazywanymi przez załogę; relacje między nadawcą a odbiorcą czy różnice interkulturowe oraz zakłócenia językowe, np. brak znajomości danego języka, ‘lokalna’ wymowa języka angielskiego czy charakterystyczne cechy morfosyntaktyczne zapowiedzi pokładowych (zob. J. Karpiński 2015a). Jako istotne zakłócenia w kanale komunikacyjnym można potraktować także „nienaturalną często intonację, mówione teksty z licznymi elementami języka pisanego, automatyzację [rutynę] i monotonię zapowiedzi czy zniechęcenie w głosie [personelu pokładowego]” (J. Karpiński 2015a: 27).



Rys. 2. Składowe i czynniki determinujące język awiacji/ Możliwe zakłócenia w procesie komunikacji (J. Karpiński 2015a: 28)

Na samej górze modelu procesu komunikacji zaproponowanego przez F.R. Oomkesa (2000: 36) znajduje się sytuacja komunikacyjna wyznaczająca swoistego rodzaju ramy, w których dana komunikacja się odbywa – gdzie, kiedy, z kim, w jakich warunkach (kulturowych). Wpływ tego elementu jest niezwykle istotny – różne sytuacje komunikacyjne wymagają różnych rejestrów, różnych środków przekazu i w zależności od np. miejsca czy tła kulturowego uczestnika mogą wyglądać całkiem odmiennie. Inaczej będzie wyglądała rozmowa na temat poczucia bezpieczeństwa w samolocie, kiedy siedzi się wygodnie przed telewizorem i wspomina ostatnie wakacje, a inaczej przebiegnie prezentacja zasad bezpieczeństwa przez personel pokładowy w

sytuacji awaryjnej³.

Typowe sytuacje komunikacyjne, z którymi można się spotkać na pokładzie samolotu, zestawione zostały w poniższej tabeli:

Boarding	<ul style="list-style-type: none"> • <i>powitanie</i> powitania formalne i nieformalne; znajomość i użycie zwrotów grzecznościowych • <i>zajmowanie miejsc i umieszczanie bagażu w schowkach lub pod fotelem</i> prośba o pomoc i wskazanie przydzielonego miejsca, rozwiązywanie problemów z przydzielonymi miejscami; komfort i bezpieczeństwo (dopinacze i przedłużacze pasów); umieszczanie bagażu w schowkach lub pod siedzeniami, rozwiązywanie problemów z brakiem miejsca w schowkach
Briefing pasażerów i pozostałe zapowiedzi pokładowe	<ul style="list-style-type: none"> • <i>safety demo i zapoznanie z podstawowym sprzętem awaryjnym</i> rozumienie safety demo; zapoznanie ze sprzętem awaryjnym (podstawowa terminologia); mówiony język pisany i trudność jego zrozumienia; czynniki zewnętrzne wpływające na zrozumienie zapowiedzi (wadliwa aparatura, rutyna personelu pokładowego, stres pasażera); środki ikoniczne i indeksowe ułatwiające zrozumienie komunikatu • <i>pozostałe zapowiedzi pokładowe i postępowanie w sytuacjach awaryjnych (drobne usterki, turbulencje, pożar na pokładzie, lądowanie awaryjne, wodowanie)</i> informowanie załogi o zauważonej usterce, dymie, pożarze na pokładzie (miejsce i rodzaj); rozumienie poleceń załogi (tryb rozkazujący → w sytuacji awaryjnej nie ma czasu na szczegółowe wyjaśnianie czy tłumaczenie instrukcji na kilka języków: proste komunikaty w języku angielskim, np. <i>BRACE POSITION. GRAB YOUR ANKLES, GET DOWN</i>); sposób postępowania w sytuacjach awaryjnych (terminologia związana ze sprzętem awaryjnym, np. maski tlenowe, kamizelki ratunkowe, wyjścia ewakuacyjne); przeszkolenie ABP
Serwis pokładowy	<ul style="list-style-type: none"> • <i>zamawianie posiłków i napojów</i> czytanie menu/ oferty cateringowej (napoje zimne i gorące, alkohole, przekąski, kanapki, dania ciepłe); zamawianie wybranych dań i napojów; prośba o opis produktu • <i>zakupy na pokładzie</i>

³ W przypadku pełnego planowanego lądowania awaryjnego (jeśli do przyziemienia jest min. 10 minut), personel pokładowy ma obowiązek przeszkolić szczegółowo pasażerów oraz ABP (*able-bodied passengers*). ICAO definiuje ABP jako „passengers who are clearly physically able and are willing to help cabin crew maintain good order and discipline on board the aircraft.” (ICAO 2014: xiv). ABP to najczęściej osoby, które zajmują miejsca przy wyjściach awaryjnych i komunikują się bez problemu w języku angielskim lub/ oraz języku danej linii lotniczej.

	zakupy na pokładzie (perfumy i inne kosmetyki, gadżety, zegarki i biżuteria, papierosy i alkohol); sposoby płatności; znajomość i użycie zwrotów grzecznościowych
Zdrowie	<ul style="list-style-type: none"> • <i>problemy zdrowotne na pokładzie</i> prośba o pomoc, opis dolegliwości (ze szczególnym zwróceniem uwagi na sytuacje mogące wystąpić na pokładzie, np. zatkanie uszu, duszność), znajomość nazw części ciała oraz objawów choroby • <i>udzielanie pierwszej pomocy</i> znajomość terminologii związanej z udzielaniem pierwszej pomocy
Ładowanie i deboarding	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pożegnanie</i> pożegnanie z załogą, podziękowanie za lot; zgłoszenie pozostawionych przedmiotów na pokładzie
Small talk	<ul style="list-style-type: none"> • <i>budowanie relacji z pasażerem, otwartość, rozładowanie atmosfery, poczucie bezpieczeństwa</i> krótkie rozmowy na popularne tematy, np. pogoda, wakacje, podróże

Na uwagę zasługuje także fakt, że osoby komunikujące się ze sobą na pokładzie samolotu muszą w miarę swobodnie odbierać przekazywane informacje (rozumienie tekstów mówionych i pisanych), a także je tworzyć (produkcja tekstów mówionych, zdecydowanie rzadziej pisanych).

2. Komunikacja na pokładzie samolotu w materiałach dydaktycznych

Jeżeli zdamy sobie sprawę z faktu, że komunikacja na pokładzie samolotu między personelem pokładowym a pasażerem może być kluczowa dla zapewnienia bezpieczeństwa wszystkich lecących oraz weźmiemy pod uwagę fakt, że jest ona determinowana zarówno przez elementy językowe, jak i pozajęzykowe oraz że odbywa się wieloma kanałami, rodzą się istotne pytania:

- czy pasażerowie są w stanie bez problemu komunikować się z załogą pokładową w kwestiach związanych z bezpieczeństwem lotu (np. poinformowanie o dymie w toalecie czy zakomunikowanie problemów zdrowotnych), a także w innych sytuacjach na pokładzie (np. powitanie przy wsiadaniu na pokład samolotu, krótka rozmowa podczas wyboru posiłku czy chowania bagażu w schowkach nad głowami);
- czy pasażerowie rozumieją bez problemu komunikaty personelu pokładowego – zarówno te związane z bezpieczeństwem (np. *safety demo*, procedury awaryjne), jak i te podczas rutynowego lotu (np. small talk, wybór posiłku);
- czy elementy komunikacji na pokładzie znalazły swoje miejsce w podręcznikach do nauki języków obcych (mając na uwadze fakt, że część lotów odbywa się na pokładach samolotów linii, których języka nie znamy/ uczymy się);
- czy nauczyciele języków obcych zwracają podczas swoich lekcji uwagę na istotne aspekty komunikacji na pokładzie oraz rozwijają umiejętności niezbędne do działania w sytuacjach nietypowych (np. rozumienie tekstu, który ciężko zrozumieć ze względu na wadliwą aparaturę czy nieprawidłową intonację nadawcy, prowadzenie rozmowy w sytuacjach stresowych itp.).

Aby znaleźć odpowiedź na niektóre z tych pytań, przeanalizowane zostały dwie metody dydaktyczne – *Help!* – kurs języka niderlandzkiego dla osób dorosłych oraz porównywalny z nim kurs języka polskiego *Hurra!! Po polsku*⁴. Oba kursy skierowane są do wykształconych, znających alfabet łaciński osób dorosłych i prowadzą studiujących do osiągnięcia poziomu B2 wg. poziomów biegłości językowej ESOKJ. Zarówno *Help!* jak i *Hurra!! Po polsku* składają się z trzech części, a ich uzupełnienie stanowią płyty CD i podręcznik dla nauczyciela. W obu kursach język traktowany jest jako środek do komunikacji, a przygotowane ćwiczenia obejmują typowe sytuacje z życia każdego człowieka, a na dalszych etapach nauki główne problemy współczesnego świata. Można by się więc spodziewać, że problematyka podróży lotniczych znajdzie swoje miejsce w analizowanych materiałach dydaktycznych.

Z analizy wszystkich trzech części podręcznika *Help!* wynika jednak wyraźnie, że podróż samolotem nie stanowi przedmiotu zainteresowania jego autorów. Żaden z rozdziałów (także rozdział 11 części 1: „*Op reis*” [W podróży – tłum. JK]) nie porusza w sposób dosłowny tej tematyki. W pierwszej części jednostki studenci poznają jedynie siedem słów luźno związanych z lotnictwem (*douane, koffer, vliegtuig, bagage, luchthaven, paspoort* i *inchecken* [służba celna, walizka, samolot, bagaż, lotnisko, paszport i odprawiać się – tłum. JK] a następnie muszą odpowiedzieć na pytanie, czy podróżowali już kiedyś samolotem – jeśli tak to dokąd i dlaczego, jeśli nie – jak podróżują najczęściej. W lekcji 12 natomiast, której głównym celem jest wprowadzenie czasu przeszłego w języku niderlandzkim, studenci konfrontowani są z krótkim tekstem „*Vliegtuigje stort neer: vier doden*” [Katastrofa małego samolotu: cztery ofiary śmiertelne – tłum. JK]. Mimo, że problematyka katastrof lotniczych, a co za tym idzie zapewnienia bezpieczeństwa na pokładzie, jest niezwykle istotna, zaprezentowany tu tekst jest jedynie punktem wyjścia do zastanowienia się nad strukturami gramatycznymi języka. Studenci muszą odpowiedzieć dodatkowo na dwa krótkie pytania do tekstu – ile osób znajdowało się na pokładzie samolotu i skąd ten samolot leciał. Pytania te w żaden sposób nie wymagają znajomości słownictwa związanego z podróżą samolotem i nie sprawdzają tak na dobrą sprawę zrozumienia całego tekstu (zob. J. Karpiński 2015b: 171). Druga część podręcznika *Help!* jest jeszcze uboższa, jeśli chodzi o problematykę lotniczą – nie pojawia się tu nic tematycznie z nią związanego. W części trzeciej natomiast zawarte są trzy teksty – jeden na temat opóźnionego lotu, będący ćwiczeniem gramatycznym sprawdzającym znajomość szyku w zdaniu – należy bowiem połączyć zdania odpowiednimi spójnikami. Dwa pozostałe to teksty na rozumienie ze słuchu – pierwszy na temat przeglądu samolotów (do którego sformu-

⁴ Analizowane podręczniki to *Help!* do nauki języka niderlandzkiego: Ham, E./ Tersteeg, W. et al. (2004), *Help! 1. Kunt u mij helpen? Boek voor de cursist*, Utrecht; Ham, E./ Tersteeg, W. et al. (2003), *Help! 2. Helpt u mij even? Boek voor de cursist*, Utrecht; Dumon Tak, B./ Fontein, M. et al. (2002), *Help! 3. Zal ik u even helpen? Boek voor de cursist*, Utrecht; oraz *Hurra!! Po polsku* do nauki języka polskiego: Małolepszy, M./ Szymkiewicz, A. (2006), *Hurra!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Kraków; Burkat, A./ Jasińska, A. (2007), *Hurra!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Kraków; Burkat, A./ Jasińska, A. et al. (2009), *Hurra!! Po polsku 3. Podręcznik studenta*, Kraków

łowano kilka pytań wielokrotnego wyboru), drugi o strajku kontrolerów lotu w Brukseli (po przeczytaniu którego należy podać jeden powód tego strajku). Z analizy podręcznika *Help!* wynika wyraźnie, że tematyka podróży samolotem nie znalazła swojego miejsca w tej metodzie. Można się jednak zastanowić, czy jakieś treści tematycznie związane z lotnictwem i mogące ułatwić komunikację na pokładzie zostały zintegrowane z innymi.

Boarding	zwrócenie uwagi na różne sposoby powitania (zarówno formalne, jak i nieformalne) – liczne dialogi we wszystkich trzech częściach podręcznika
Briefing pasażerów i pozostałe zapowiedzi pokładowe	-----
Serwis pokładowy	mówienie o potrzebach, zamawianie posiłków w restauracji (częściowo można przenieść to na pokład samolotu); nazwy produktów żywnościowych w cz. 1, lekcja 7 'Winkelen' [Robienie zakupów – tłum. JK], robienie zakupów
Zdrowie	podstawowe objawy chorobowe (katar, kaszel, ból gardła itp.), które częściowo mogą mieć zastosowanie na pokładzie; rozmowa z lekarzem
Lądowanie i deboarding	zwrócenie uwagi na różne sposoby żegnania się (formalne i nieformalne)
Small talk	podręcznik oferuje sporo tekstów, które z powodzeniem można wykorzystać do swobodnej, niezobowiązującej rozmowy na pokładzie, czy to z załogą, czy ze współpasażerem (np. zapoznanie, cz. 1, lekcja 2; podróże, cz. 1, lekcja 11; pogoda, cz. 2, lekcja 2)

Z powyższej tabeli wynika, że kursant uczący się języka niderlandzkiego z podręcznika *Help!* powinien poradzić sobie bez większego problemu podczas rutynowego lotu: przywita się w adekwatny sposób z personelem pokładowym, zamówi lub wybierze dla siebie posiłek i napój, a po zakończonym locie, wysiadając z samolotu, pożegna się z załogą. Problem może się pojawić w jakiejkolwiek sytuacji awaryjnej. Mimo że w metodzie *Help!* zwraca się kilkakrotnie uwagę na tematy związane ze zdrowiem, brak jest terminologii dotyczącej dolegliwości, które mogą pojawić się na pokładzie samolotu, np. ból uszu, duszności czy trudności z wyrównaniem ciśnienia. Istnieje także duże ryzyko, że pasażer mógłby mieć problem z poinformowaniem załogi o zauważonej usterce (dymie, specyficznym zapachu itp.), a co z tym związane, sprawnym działaniem w sytuacji awaryjnej.

Zastanawia także fakt, że w podręczniku *Help!* nie poświęcono odpowiedniej uwagi kwestiom bezpieczeństwa na pokładzie (w czasach kiedy samoloty stały się jednym z najpopularniejszych środków transportu), a pojawiają się tematy mające najprawdopodobniej uatrakcyjnić uczenie się języka, które nie wnoszą zbyt wiele do ogólnej wiedzy studiującego i nie rozwijają słownictwa, którego można by użyć w

sytuacjach codziennych. Stąd też *Help!* proponuje studiującym teksty na temat stopnia zakrzywienia bananów czy też wspomnienia pewnego włamywacza.

Dość podobnie sytuacja wygląda w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego *Hurra!! Po polsku!*, jednak tutaj w kilku miejscach tematyka podróży samolotem pojawia się w sposób bardziej bezpośredni. Podobnie jak w podręczniku *Help!*, w cz. 1 znajduje się jedno ćwiczenie, w którym studiujący muszą odpowiedzieć na pytanie dotyczące sposobów podróżowania – *Czym wolisz podróżować – samochodem, pociągami czy może samolotem – a może autostopem? Dlaczego?* Pytanie to, mimo że zmusza do krótkiej dyskusji, nie wnosi zbyt wiele do zwiększenia umiejętności i kompetencji ucznia w sytuacji na pokładzie samolotu. W cz. 1 pojawia się jeszcze jedno ćwiczenie – tym razem sprawdzające rozumienie tekstu pisanego. Zadaniem studentów jest przeczytanie kilku krótkich dialogów i zdecydowanie, gdzie rozmawiają ze sobą bohaterowie. Dwie z tych rozmów rozgrywają się (teoretycznie) na lotnisku. Nauczyciel mógłby potencjalnie potraktować te dialogi jako punkt wyjścia do rozmowy na temat odprawy biletowo-bagażowej, zachowania się na lotnisku czy podczas boardingu, jednakże w tekstach tych pojawią się liczne błędy logiczne i brak jakiegokolwiek spójności:

- *Dzień dobry. Proszę bilet do Chicago.*
- *Która Klasa? Pierwsza czy turystyczna?*
- *Turystyczna. Czy lot jest bezpośredni czy z międzylądowaniem?*
- *Bezpośredni. Ile waży pana bagaż?*
- *Moja walizka waży 18 kilogramów.*
- *Czy ma pan bagaż podręczny?*
- *Tak, mam bardzo mały plecak.*

Rys. 3. Tekst z *Hurra!! Po polsku*, cz. 1, str. 110

W tej krótkiej wymianie zdań pomieszane zostały dwie sytuacje komunikacyjne – zakup biletu i odprawa biletowo-bagażowa przed lotem. Kupno biletu (już z walizką) na lotnisku zdarza się sporadycznie, ale uważnego ucznia zastanowi, gdzie tak na dobrą sprawę rozgrywa się ta sytuacja – czy mamy tu do czynienia z kupnem biletu przy stanowisku odprawy czy z odprawą w kasie biletowej. Żadna z tych sytuacji nie ma jednak miejsca w realnym świecie. Błędna jest także użyta tu terminologia – klasa pierwsza vs. klasa turystyczna. Zdecydowana większość linii lotniczych stosuje podział na klasę pierwszą, biznes i ekonomiczną, niektóre nazywają je dodatkowo charakterystycznymi dla siebie określeniami, np. Royal First Class, Royal Silk Class i Economy Class w Thai Airways. Dodatkowo postawione w tekście pytanie *Ile waży pana bagaż?* i precyzyjna odpowiedź pasażera: *Moja walizka waży 18 kilogramów* wydają się całkowicie oderwane od rzeczywistości. Zważenie bagażu jest obowiązkiem agenta obsługi pasażerskiej. Druga część podręcznika oferuje znacznie mniej tematyki lotniczej. Pojawia się tu jedno ćwiczenie, w którym należy wysłuchać tekstu (na szczęście już poprawnego merytorycznie) i uzupełnić zdania. W części trzeciej także znalazło swoje miejsce jedno

ćwiczenie związane z lotnictwem – zadanie, w którym należy wysłuchać fragmentu artykułu i uzupełnić brakujące elementy tekstu. Samo zadanie nie jest wprawdzie zbyt dużym wyzwaniem dla uczącego się, wystarczy bowiem usłyszeć słowo i wpisać je w lukę, ale wykorzystany tekst jest dość ciekawy i zawiera stosunkowo dużo informacji, które mogą się przydać w czasie planowania podróży samolotem, np. co mieści w sobie ponoszona przez nas opłata i czego nie należy się spodziewać na pokładzie samolotów należących do przewoźników niskokosztowych. Na uwagę zasługuje też fakt, że jest to autentyczny tekst z *Gazety Wyborczej*, który z powodzeniem został zdyktowany.

Analiza podręcznika *Hurra!! Po polsku* wykazała, że podróż samolotem nie stanowi przedmiotu zainteresowania autorów. Niektóre treści podręcznika można jednak wykorzystać podczas lotu samolotem.

Boarding	formuły powitalne wprowadzone w pierwszej lekcji, wykorzystywane w większości dialogów we wszystkich częściach podręcznika; zwrócenie uwagi na styl oficjalny i nieoficjalny
Briefing pasażerów i pozostałe zapowiedzi pokładowe	wypadki (relacjonowanie sytuacji z życia codziennego, np. winda nie działa, nie ma wody, gaz się ulatnia, pali się) w cz. 3, lekcja 13
Serwis pokładowy	sytuacje w kawiarni i restauracji; nazwy potraw i produktów żywnościowych; zakupy w sklepie spożywczym, wyrażanie preferencji
Zdrowie	nazwy części ciała, nazwy objawów choroby, dialogi u lekarza (częściowo do wykorzystania na pokładzie samolotu)
Lądowanie i deboarding	formuły pożegnalne w licznych dialogach
Small talk	podręcznik oferuje sporo tekstów, które z powodzeniem można wykorzystać do swobodnej, niezobowiązującej rozmowy na pokładzie, czy to z załogą, czy ze współpasażerem (np. opowiadanie o hobby, cz. 1, lekcja 5; podróże, cz. 1, lekcja 13; formy spędzania wolnego czasu, cz. 2, lekcja 14)

Podobnie, jak w przypadku podręcznika *Help!*, uczeń korzystający z *Hurra!! Po polsku* powinien poradzić sobie bez większego problemu podczas rutynowego lotu. Można założyć, że przywita się i pożegna z załogą w adekwatny sposób, zamówi wybrane jedzenie, porozmawia ze współpasażerem o pogodzie i interesujących go sprawach. W sytuacjach awaryjnych może jednak mieć problem. Wprawdzie w podręczniku autorzy zwracają uwagę na różne wypadki i awarie, które mogą mieć miejsce w codziennym życiu, ale nie skupiają się na sytuacjach, które mogą się wydarzyć podczas podróży samolotem. Uczeń jednak najprawdopodobniej byłby w stanie poinformować załogę o pożarze czy specyficznym zapachu. Podobnie jest z problemami zdrowotnymi – wprawdzie jest kilka lekcji poświęconych wizycie u lekarza, opisywaniu objawów i mówieniu o stanie zdrowia, ale nie wprowadzono terminologii, która mogłaby się przydać na pokładzie samolotu.

Z analizy podręcznika *Hurra!! Po polsku* wynika także, że autorzy sięgają po niektóre tematy, które z małym prawdopodobieństwem zostaną wykorzystane przez uczących się w codziennych sytuacjach, np. czystość gleb na Śląsku czy członkostwo w organizacji ochrony srok, sikorek i dzięciołów. Brakuje natomiast wielu kwestii, które mogłyby poprawić bezpieczeństwo podczas lotu.

3. Komunikacja na pokładzie samolotu a wyzwania dla współczesnej dydaktyki języków obcych

Jeżeli przyjmujemy, że efektywna komunikacja na pokładzie jest jednym z najważniejszych aspektów gwarantujących bezpieczeństwo podczas każdego lotu i w sytuacjach awaryjnych, powinna ona – zwłaszcza w czasach kiedy podróże samolotem są powszechnie dostępne – znaleźć stałe miejsce w dydaktyce języków obcych⁵. Na co więc zwrócić szczególną uwagę, wychodząc z założenia, że aby komunikować się z drugą osobą w adekwatny sposób, niezbędne jest nie tylko wykształcenie kompetencji językowej, komunikacyjnej i interkulturowej, ale także posiadanie określonej wiedzy na temat otaczającego nas świata, pewnych umiejętności i sprawności? Nie można także zapomnieć o zakłóceniach, które mogą pojawić się w kanale komunikacyjnym i z którymi powinny zmierzyć się osoby uczące się języka oraz o ramach referencyjnych nadawcy i odbiorcy w procesie komunikacji.

Rozwijanie kompetencji językowej to bez wątpienia zwrócenie szczególnej uwagi na terminologię specjalistyczną. Warto zatem skupić się na podstawowych pojęciach związanych z wyposażeniem i budową samolotu oraz możliwymi sytuacjami awaryjnymi (np. *miejsce przy przejściu*, *miejsce przy oknie*, *pasy bezpieczeństwa*, *maski tlenowe*, *personel pokładowy*, *wyjście ewakuacyjne*, *turbulencja*, *dekompresja* itp.). Analizując jednak język używany w awiacji (zob. J. Karpiński 2012, J. Karpiński 2015a, J. Karpiński 2015b) nie można pominąć także charakterystycznych cech morfosyntaktycznych. W dydaktyce języka niderlandzkiego szczególna uwaga powinna być więc skierowana przede wszystkim na dostosowywanie anglicyzmów do systemu języka niderlandzkiego – określanie rodzaju rzeczowników angielskich (np. *de boarding card* analogicznie do *de kaart*), tworzenie liczby mnogiej i zdrobnień (np. nie *stewardesses* jak w języku angielskim ale *stewardessen* zgodnie z niderlandzkimi wzorcami odmiany), odmianę i stopniowanie przymiotników angielskich (np. *cool-cooler-het coolst*), odmianę czasowników angielskich (np. odmiana czasownika *boarden* w czasie teraźniejszym: *ik board*, *jij boardt*, *hij/ zij/ het boardt*, *wij boarden*, *jullie boarden*, *zij boarden*) i tworzenie od nich trzech form (np. *boarden-boardde-h. geboard*) (zob. J. Karpiński 2015a: 26). Treści te bez problemu można włączyć do istniejących już ćwiczeń gramatycznych a umiejętność ta przyda się także w innych

⁵ Elementy komunikacji na pokładzie (z dużym naciskiem na kwestie bezpieczeństwa – postępowanie w sytuacjach awaryjnych, terminologia związana ze sprzętem awaryjnym) powinny z całą pewnością pojawiać się na kursach języka angielskiego (jako że angielski jest językiem lotnictwa), ale mając na uwadze fakt, że na pokładach samolotu słyszy się poza językiem angielskim najczęściej język danej linii lotniczej, powinny znaleźć swoje miejsce w programach kursów wszystkich współcześnie używanych języków.

dziedzinach życia codziennego, które przesycone są zapożyczeniami z języka angielskiego, np. turystyka, marketing, język młodzieży. Z rozwijaniem kompetencji językowej związane jest też ściśle rozwijanie sprawności receptywnych i produktywnych (w szczególności rozumienia tekstów słuchanych i mówienie) oraz umiejętności radzenia sobie w sytuacjach „niewygodnych”, np. pracy z tekstem mówionym, w którym niektóre fragmenty są ściszone lub niewyraźne. Powinno wykształcić to w uczniach m.in. zdolność przewidywania dalszych treści czy rozumienia sensu tekstu przy uwzględnieniu całego kontekstu. Warto pracować także z autentycznymi tekstami, w których można usłyszeć osoby mówiące dość szybko czy używające mówionego języka pisanego. Niezwykle istotne wydaje się także uwrażliwienie studentów na niestandardowe, często błędne, akcenty i umiejętność radzenia sobie ze zrozumieniem takich tekstów.

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w dydaktyce języka obcego to przede wszystkim zwrócenie uwagi na różne sytuacje, które mogą wystąpić na pokładzie samolotu i umiejscowienie ich w szerszym kontekście. Bez wątpienia w centrum zainteresowania powinna znaleźć się rola i pozycja nadawcy i odbiorcy, a uczniowie powinni umieć określić i zastosować właściwy rejestr dla danej sytuacji. Należy więc pracować z tekstami zarówno formalnymi, jak i potocznymi, zwracać uwagę na różnice między nimi oraz na problemy komunikacyjne, które mogą wystąpić, gdy nie zachowa się właściwej formy. Z kompetencją komunikacyjną ściśle związana jest także kompetencja interkulturowa. Warto więc mieć tu także na uwadze różnice między kulturami. O ile dla mieszkańca Nigerii zdanie *You give me coke, you!* wypowiedziane podczas serwisu pokładowego brzmi całkiem normalnie i może świadczyć o respekcie, którym darzy drugą osobę, o tyle dla Polaka zdanie *Daj mi colę, ty!* byłoby całkowicie nie do przyjęcia w tej sytuacji. Różnice międzykulturowe, na które warto zwracać uwagę na lekcjach języków obcych, związane są także z samym zachowaniem, które w niektórych kulturach jest oczywiste, a w innych może zostać odebrane niewłaściwie. Przykładem może być chociażby pstrykanie palcami u mieszkańców Meksyku w celu zwrócenia na siebie uwagi, które jest raczej nie do przyjęcia wśród mieszkańców Belgii (zob. A. van Veelen 2009: 193). Z kompetencją komunikacyjną i interkulturową związane jest także ściśle otwarcie na drugiego człowieka, zaakceptowanie innych ram referencyjnych, w których ten funkcjonuje, poszanowanie jego wiedzy i doświadczenia, jego wartości, uczuć i emocji.

W dydaktyce języka obcego nie może zabraknąć także elementów wiedzy na temat świata. W kontekście komunikacji na pokładzie warto zwrócić uwagę na przebieg samego lotu, pewne standardowe procedury oraz rolę poszczególnych członków załogi – stewardess i pilotów. Mając na uwadze bezpieczeństwo oraz fakt, że niektóre aspekty komunikacji załogi z pasażerem określone są w międzynarodowych przepisach, dobrze byłoby poświęcić im trochę więcej czasu w procesie dydaktycznym. Zgodnie z zasadami ICAO pasażer przed każdym lotem musi zostać zapoznany z wy-

posażeniem awaryjnym samolotu – pasami bezpieczeństwa, wyjściami ewakuacyjnymi, kamizelkami ratunkowymi, maskami tlenowymi i kartami bezpieczeństwa⁶. Aby ułatwić zrozumienie tych zasad prezentowanych na początku każdego lotu, wiedza na ich temat oraz przydatna terminologia powinna pojawić się w programach kursów języków obcych.

Na komunikację na pokładzie samolotu w dydaktyce języków obcych można zatem spojrzeć jak na wielki worek, do którego należy włożyć mnóstwo treści, żeby była ona udana. Jednak jest to też worek, z którego z powodzeniem można i należałoby czerpać w wielu innych sytuacjach.



Rys. 4. Komunikacja na pokładzie w dydaktyce języków obcych

Wiele treści przydatnych na pokładzie samolotu można bez najmniejszego problemu zintegrować z kwestiami poruszonymi już obecnie w podręcznikach. Podczas lekcji na temat objawów chorobowych i wizyty u lekarza można przenieść jedną sytuację na pokład samolotu i wprowadzić terminologię związaną z zatkanie uszu czy stresem przed podróżą. Lekcja, w trakcie której uczniowie poznają produkty spożywcze czy ćwiczą sytuacje komunikacyjne w restauracji, może także spokojnie zostać wzbogacona o mały aspekt pokładowy. Obok pojawiających się w każdej metodzie sytuacji na dworcu i kupowaniu biletu na pociąg, można poświęcić jedną lekcję na zapoznanie uczniów z sytuacją na lotnisku i na pokładzie samolotu oraz zwrócić uwagę na wybrane, najważniejsze aspekty lotu i bezpieczeństwa.

⁶ „4.2.12.1. An operator shall ensure that passengers are made familiar with the location and use of: a) seat belts; b) emergency exits; c) life jackets, if the carriage of life jackets is prescribed; d) oxygen dispensing equipment, if the provision of oxygen for the use of passengers is prescribed; and e) other emergency equipment provided for individual use, including passenger emergency briefing cards.” (ICAO 2010: 55-56)

Komunikacja na pokładzie daje także wiele możliwości wykorzystania jej niektórych aspektów w ogólnym kształceniu językowym. Wykorzystując np. karty bezpieczeństwa, na których przedstawiony jest sposób zakładania kamizelki ratunkowej, można ćwiczyć umiejętność formułowania (ustnie i pisemnie) dłuższych tekstów, relacjonowanie czy spójność wypowiedzi. Gazetki pokładowe oraz oferty sprzedaży wolnocłowej są doskonałym źródłem nowych wyrazów, które z powodzeniem mogą wzbogacić słownictwo uczniów i zostać wykorzystane w innych sytuacjach codziennych. Warto więc pójść krok do przodu i uzupełnić swoje lekcje o aspekt lotniczy – zarówno w celu lepszego funkcjonowania na pokładzie samolotu, jak i w celu zapewnienia większego bezpieczeństwa podczas lotu.

Bibliografia

- Appel, R. et al. (red.) (2002), *Taal en taalwetenschap*. Oxford.
- Ellis, S./ Lansford, L. (2010), *English for Cabin Crew*. Oxford.
- Emery, H./ Roberts, A. (2008), *Aviation English for ICAO compliance*. Oxford.
- Gerighty, T./ Davis, S. (2011), *English for Cabin Crew*. Hampshire.
- Grant, R.G. (2003), *Vliegen. Een eeuw luchtvaart*, Tielt/ Utrecht (wydanie w niderlandzkiej wersji językowej)
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Holzhauser, F.F.O. et al. (2006), *Communicatie. Theorie en praktijk*. Den Haag.
- ICAO (2010), *International Standards and Recommended Practices. Annex 6 to the Convention on International Civil Aviation. Operation of Aircraft. Part I: International Commercial Air Transport – Aeroplanes*, Montreal.
- ICAO (2014), *Cabin Crew Safety Training Manual, Doc. 10002 AN/502*, Montreal.
- Karpiński, J. (2012), *Door Lage Landen en hoge heuvels... Hoe Nederlands is de Nederlandse luchtvaartterminologie*, (w:) J. Novaković-Lopušina et al. (red.), *Lage Landen, Hoge Heuvels. Handelingen Regionaal Colloquium Neerlandicum Belgrado*. Belgrad, 307–315.
- Karpiński, J. (2015a), *Aviation Dutch? Próba definicji*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 15, (4/2015), 21–31.
- Karpiński, J. (2015b), *Op de luchthaven oftewel over de luchtvaarttaal in de NVT-didactiek*, (w:) *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, 29 (2), 167–181.
- Muyllé, C. (2011), *Communicatieleer*. Berchem.
- Oomkes, F.R. (2000), *Communicatieleer*. Amsterdam/ Meppel.
- Pytel, W.A. (2003), *Identyfikatory semantyczne tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Warszawa, 59–73.
- Van Veelen, A. (2009), *If we land in Chicago... Taal in het werk: de stewardess*, (w:) *Onze Taal 7/8*, 78. jaargang, juli/ augustus 2009, 192–194.

Marcin ŁĄCZEK

Uniwersytet Warszawski

Glottodydaktyka dwujęzyczna: przegląd polskiej i angielskiej terminologii

Abstract:

Bilingual glottodidactics: review of Polish and English terminology

The article is a review of Polish and English terminology functioning in the area of bilingual glottodidactics. At its beginning, the author lays out some of the issues concerned with glottodidactics, (applied) linguistics and didactics (methodology) of foreign language teaching. In the further course, the concept of bilingualism is defined with the areas in need of particular attention being immersion and submersion, followed by other typology of bilingual education.

Wstęp

Niniejszy artykuł, po nakreśleniu differentia specifica istniejących pomiędzy glottodydaktyką, lingwistyką (stosowaną) a dydaktyką (metodyką) nauczania języków obcych, zawiera przegląd polsko- i angielskojęzycznej terminologii funkcjonującej w obszarze glottodydaktyki dwujęzycznej.

Po przywołaniu definicji dwujęzyczności wraz z typologią, autor w dalszej części poddaje szerszej analizie zjawisko immersji i submersji. Zastrzec należy, iż publikacja nie ma na celu dokonania wszechstronnego i wyczerpującego opisu przedmiotowego zagadnienia, a jedynie jego zasygnalizowanie, bowiem w świetle niepodważalnej redundancji trudno jest przytoczyć nawet w dużym skrócie choćby najważniejsze definicje rzeczowego pojęcia proponowane w literaturze glottodydaktycznej, które wyłoniły się przy próbie dokonania syntezy definicji i opisów.

1. Lingwistyka (stosowana) a glottodydaktyka

Glottodydaktyka (*glottodidactics*), jak podaje F. Grucza (2013a: 221–228), jest dziedziną koncentrującą swe zainteresowania badawcze przede wszystkim na naukowym poznaniu procesów, jakie przebiegają w układzie glottodydaktycznym podczas nauki języka. S. Grucza (2013b: 6) z kolei dopełniając rzeczoną definicję zauważa, że glottodydaktyka, która ukonstytuowała się jako samodzielna nauka w drugiej połowie XX wieku, zajmuje się nauczaniem języków obcych, uczeniem się języków obcych oraz kształceniem nauczycieli języków obcych. Warto przy tym zauważyć, że według

W.T. Miodunki (2009: 77–78) „termin glottodydaktyka funkcjonuje z jednym ograniczeniem: odnosi się on do nauczania języków obcych, a nie do nauczania języków w ogóle (w tym – języka ojczystego, jak to pierwotnie proponował prof. F. Grucza)¹.”

Uniwersytet im. Adam Mickiewicza w Poznaniu był miejscem, w którym za sprawą L. Zabrockiego narodziła się polska glottodydaktyka – postrzegana zresztą przez poznańskich lingwistów jako dziedzina lingwistyki stosowanej, a miejscem, w którym w prekursorski sposób zaczęto posługiwać się rzeczoną nazwą był powołany do życia przez prof. F. Gruczę Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego². L. Zabrocki, jak podaje F. Grucza (2013a: 221), używał jednak określenia *metodyka* lub *dydaktyka nauczania języków obcych*. Istotnym także jest fakt, że powiązał on glottodydaktykę nie z pedagogiką czy dydaktyką ogólną a z lingwistyką. F. Grucza (2013a: 223) z kolei traktuje glottodydaktykę jako dziedzinę „(względnie) autonomiczną”, a nie część składową lingwistyki (stosowanej) czy dydaktyki uzasadniając przy tym, że zarówno lingwistyka, glottodydaktyka i dydaktyka ogólna, primo, zajmują się różnymi przedmiotami, a, sekundo, „glottodydaktykę (stanowiący ją ciąg pracy poznawczej) trzeba podzielić na etap (płaszczyznę) badań czystych i na etap (płaszczyznę) badań stosowanych (aplikatywnych).”

Zatem według założeń uczelni poznańskiej glottodydaktyka tożsama była z metodyką nauczania języków obcych, podczas gdy koncepcja warszawska zakładała, że jej głównym celem jest badanie funkcjonowania jednego ze szczególnych rodzajów (pewnej kategorii) układów komunikacyjnych, które F. Grucza nazwał – jak przywołano powyżej – układami glottodydaktycznymi:

[i]ch główne (konstrytutywne) elementy (składniki) stanowią z jednej strony uczniowie, a z drugiej nauczyciele języków, ale nie tylko języków obcych, lecz także ojczystych. Prymarnym zadaniem glottodydaktyki jest rekonstrukcja specyficznych właściwości (zdolności, umiejętności) obu konstrytutywnych współczynników tych układów, a więc nie tylko nauczycieli, lecz także, a w gruncie rzeczy w pierwszej kolejności, uczniów występujących w tego rodzaju układach komunikacyjnych (F. Grucza 2013a: 221),

a metody nauki języków obcych stanowią jeden z elementów badawczych tak pojmowanej glottodydaktyki (inny stanowić mogą np. materiały do nauki języków, w tym języków obcych).

Wypada zatrzymać się na chwilę nad samym pojęciem rekonstrukcji³. Otóż S. Grucza (2013a: 106) uczenie się, przyswajanie czy też akwizycję na gruncie teorii antropocentrycznej nazywa rekonstrukcją zarówno w odniesieniu do idiolektu podstawowego jak i specjalistycznego: „[r]ekonstrukcja idiolektu specjalistycznego, tak samo jak rekonstrukcja idiolektu podstawowego, odbywa się w oparciu o właściwości

¹ Szkolnym procesem akwizycji, rozwijaniem i doskonaleniem kompetencji językowej i komunikacyjnej w języku ojczystym/pierwszym zajmuje się lingwodydaktyka (J. Nocoń 2012).

² W 1972 roku prof. F. Grucza użył wyrazu *glottodydaktyka* w tytule pierwszego z zorganizowanych przeze siebie (ILS UW) sympozjów pod nazwą „Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka” (F. Grucza 2013a: 222).

³ J. Sokol (2015) „naukę” (pierwszego) języka zastępuje terminem jego „konstruowania” (przy pomocy metody prób i błędów oraz osób dorosłych).

lingwogeneratywne (biologiczno-genetyczne) mówców-słuchaczy.” Poza tym, jak dodaje dalej autor (2013a: 145):

rzeczywiste języki (idiolekty) konkretnych osób, czyli także rzeczywiste języki (idiolekty) specjalistyczne konkretnych specjalistów nie są czymś, co zostało komukolwiek ‘nadane z góry’, że każdy człowiek musi wytworzyć (‘przyswoić sobie’) sam swój język (idiolekt) i tylko on sam może go rozwijać. Po drugie to, co nazywa się ‘przyswajaniem języka’ jest procesem, w którym każdy człowiek ‘wytworza’ (swój własny) rzeczywisty język w oparciu o specyficzny rodzaj biologiczno-genetycznych właściwości lingwogeneratywnych i że zarazem uczenie się języka ‘obejmuje’ proces generowania językowej wiedzy o świecie – proces poznawania świata, że już na tym poziomie języki ludzkie ‘spełniają’ istotne funkcje kognitywne.

Na koniec tej części wypada jeszcze przywołać kilka słów o samej lingwistyce (stosowanej) (*applied linguistics*). Otóż jako pierwszy w skali światowej lingwistykę stosowaną wyodrębnił i oddzielił od lingwistyki czystej pod koniec XVIII wieku niemiecki językoznawca August Ferdinand Bernhardt; drugi, w kolejności chronologicznej, był polski uczony Jan Niecisław Ignacy Baudouin de Courtenay (F. Grucza 2013a: 49-50). Jak dalej zauważa F. Grucza (2013a: 185) data ukazania się dzieła A.F. Bernhardiego nie wyznacza początku historii lingwistyki stosowanej w ogóle a jedynie „(a) początek historii świadomego wyodrębniania lingwistyki stosowanej i tym samym dzielenia ogólnego zakresu lingwistyki na lingwistykę czystą i stosowaną oraz (b) początek wyraźnego zaliczania pewnych zagadnień do zbioru zadań lingwistyki stosowanej.” Co więcej, również data (1870) ogłoszenia przez J. N. I. Baudouina de Courtenay jego słynnego petersburskiego wykładu nie jest tożsama z początkiem historii polskiej (meta)lingwistyki stosowanej w ogóle (F. Grucza 2013a: 187). F. Grucza (2013a: 117) odrzuca twierdzenie, że różnica między tymi poddziedzinami polega na tym, iż lingwistyka czysta ma cele wyłącznie poznawcze, a lingwistyka stosowana – praktyczne argumentując, że charakter poznawczy mają obie: „tworzenie wiedzy i tylko wiedzy”, przy czym jest to tworzenie różnych rodzajów wiedzy.

2. Pojęcie dwujęzyczności

Nawet w dużym skrócie trudno jest przytoczyć proponowane w literaturze glottodydaktycznej definicje pojęcia bilingwizmu (*bilingualism*) bowiem jest to pojęcie złożone, obejmujące szereg różnych elementów ze sfery uczącego i uczącego się. Poniższe słowa M. Olpińskiej-Szkiełko (2013b: 50)⁴ stanowią dowód tej niepodważalnej redundancji⁵:

⁴ W swojej pracy poświęconej rozwojowi językowemu, poznawczemu, emocjonalnemu i społecznemu dziecka, M. Olpińska-Szkiełko (2013b) przedstawia najważniejsze wyniki badań naukowych na temat przyswajania mowy, dwujęzyczności i wychowania dwujęzycznego (z uwzględnieniem rysu historycznego tych badań i szczególnym wyeksponowaniem osiągnięć dokonanych w Polsce).

⁵ S. Grucza (2013b: 23), w oparciu o sposób ujmowania relacji pomiędzy językami specjalistycznymi a językiem, zaprezentowany przez F. Gruczę (język ogólny i języki specjalistyczne nie są językami funkcjonalnie kompatybilnymi, lecz komplementarnymi) sugeruje, że trzeba je traktować jako języki w dużej mierze, zwłaszcza funkcjonalnie, odrębne, co może z kolei

[w]łaściwie każdy z autorów zajmujących się problematyką dwujęzyczności tworzy własną terminologię lub używa określeń proponowanych przez innych badaczy, rozumiejąc je inaczej i ‘wypełniając’ innymi znaczeniami. Może to prowadzić do wielu nieporozumień, dlatego na wstępie rozważań o dwujęzyczności należy zwrócić uwagę na te nieścisłości. Jako synonimy funkcjonują następujące pojęcia: ‘dwujęzyczność’ oraz ‘bilin-gwizm’, a w odniesieniu do kilku języków – ‘wielojęzyczność’ lub ‘multilingwizm’.

W odróżnieniu od zarysowanego powyżej pojęcia dwujęzyczności i wielojęzyczności (*multilingualism*), dodać należy, że w wyniku prac prowadzonych przez Radę Europy, implikujących zmianę w podejściu do kształcenia językowego, funkcjonować zaczęło pojęcie różnojęzyczności (*plurilingualism*). Celem użytkownika różnojęzycznego nie jest już osiągnięcie perfekcji w danym języku/danych językach na wzór idealnego rodzimego użytkownika, a jedynie, rozwinięcie językowej kompetencji w myśl założenia, że

kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają. (*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* 2003).

M. Olpińska-Szkiełko (2013b) podkreśla, że wczesny kontakt z językiem innym niż język ojczysty może mieć (przy założeniu, że spełnione zostaną pewne warunki) bardzo dobry wpływ na językowy, poznawczy, emocjonalny i społeczny rozwój dziecka. Istotnym przy tym jest także fakt, że, w optyce autorki (2013b: 20), rozwój językowy tożsamy jest z rozwojem dziecka w ogóle, bowiem język jest wyłącznie ludzką właściwością (tu: konkretnego dziecka) i nie może być rozpatrywany w oderwaniu od niego, co udowodnił w swoich pracach nad teorią antropocentryczną⁶ przywołany już kilkakrotnie powyżej F. Grucza (2013a, 2013b). F. Grucza (1981) wyróżnił dwie fazy procesu akwizycji języka: a) równoczesną, obejmującą okres wczesnego dzieciństwa (wiek od 0 do 4 lat) i b) konsekwentną, obejmującą okres późnego dzieciństwa (wiek od 5/7 lat do 11 roku życia).

Na potrzeby niniejszego referatu wystarczy tylko przypomnieć definicję L. Bloomfielda (1933) głoszącego, że osoba bilingwalna posiada pełną biegłość w dwóch językach, F. Grosjeana (1989) określającego osobę dwujęzyczną jako kogoś kto potrafi funkcjonować w każdym języku według danych potrzeb, czy E. Białystok (2001), zdaniem której bilingwalne dziecko zdaje się funkcjonować w równym stopniu w dwóch językach, poruszać pomiędzy nimi bez wysiłku, i przybierać odpowiednią społeczno-kulturową postawę dla każdego języka. Zestawiając powyższe określenie z definicją dwujęzyczności E. Lipińskiej i A. Seretny nie zauważamy jakichś *differentia specifica*, gdyż zdaniem Auterek (2012: 27–28) dwujęzyczność:

prowadzić do konkluzji, że „mówcę słuchacza Polaka znającego zarówno ogólny język polski, jak i jakiś polski język specjalistyczny trzeba traktować w pewnym sensie jako osobę bilingwalną (...)” (S. Grucza 2013b: 22-23).

⁶ Teoria antropocentryczna zakłada, że rzeczywiście istnieją tylko konkretne języki (idiolekty) konkretnych (rzeczywistych) ludzi (S. Grucza 2013a: 106).

to opanowanie dwu języków przez daną osobę w takim stopniu, jak wiekowo i społecznie jej odpowiadający ich rodzimi użytkownicy. Polega na umiejętności posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i drugim oraz na częstym i swobodnym ich używaniu w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Wiąże się ona także z bliskim kontaktem z obydwoma kulturami i możliwością ich doświadczania (doznawania).

Zatem dokonując syntezy definicji i opisów pojęcia dwujęzyczności spotykanych w literaturze, należy stwierdzić, że są one bardzo liczne, ale i zbieżne, i z łatwością można w nich odnaleźć wspólne pojęcia kluczowe. Warto w tym miejscu przypomnieć, że pionierskie badania nad rozwojem dwujęzyczności rozpoczął francuski psycholog J. Ronjat, a później W. F. Leopold; w obu przypadkach przeprowadzane były one w pierwszej połowie ubiegłego stulecia (odpowiednio w roku 1913 i w latach 1939-1949). Niezależnie od tego, kim są ich autorzy (chodzi o kraj pochodzenia) i jakiego języka (języków) dotyczą, w definicjach kładzie się akcent na znajomość dwóch języków (ojczystego i drugiego)⁷ opanowanych adekwatnie do wieku i statusu społecznego. Rzetelnego, syntetycznego przeglądu terminologii stosowanej w glottodydaktyce polonistycznej z równoczesnym wyjaśnieniem uwarunkowanych kontekstowo, tj. środowiskiem endo- lub egzolingwalnym, przedmiotowych terminologicznych niuansów dokonały E. Lipińska oraz A. Seretny (2012: 19-31) poddając analizie takie terminy jak: język ojczysty, język pierwszy, język rodzimy, język prymarny, język etniczny, język narodowy, język odziedziczony, język wyjściowy, język docelowy, język obcy czy język drugi – nie będę więc ich tutaj streszczać ponownie.

E. Lipińska i A. Seretny (2012: 28-29) zwracają uwagę na konieczność odróżnienia pojęcia bilingwizmu od: a) znajomości dwóch języków (*knowledge of two languages*) (będącego pojęciem szerszym od dwujęzyczności), a które zakłada, że „język ojczysty nie jest opanowywany stosownie do wieku i statusu społecznego (...), a kompetencja osiągnięta w języku *innym* nie odbiega od umiejętności językowych rodzimych użytkowników języka, będących w tym samym wieku i mających ten sam status społeczny” oraz b) dyglosji (*diglossia*) pojmowanej jako umiejętność posługiwania się dwiema odmianami języka; wyróżnia się tu wersję niską jaką jest odmiana kontaktowa lub regionalno-kontaktowa stosowana w środowisku domowym oraz wysoką, czyli język ogólnonarodowy. Przykładem pierwszej jest język polonijny, drugiej – język polski⁸.

⁷ Warto w tym miejscu wspomnieć o przypadkach nie stanowiących już (w obecnych czasach) swoistego obszaru *terra incognita*, tj. gdy dana osoba dwujęzyczna posługuje się jednym językiem mówionym (np. angielskim jako językiem ojczystym) i językiem migowym jako drugim (np. *American Sign Language*, ASL: amerykańskim językiem migowym czy *British Sign Language*, BSL: brytyjskim językiem migowym) nieustępującemu w żadnej mierze językowi naturalnemu (E.S. Klima/ U. Bellugi 1979) – mamy wówczas do czynienia z dwujęzycznością bimodalną (*bimodal bilingualism*).

⁸ Innym przykładem może być zestawienie języków: arabskiego i malezyjskiego (E. Białystok 2001). Poza tym, jednostka może posiadać umiejętności dwudialektalne (*bidialectal*) lub dwuskryptowe (*biscriptual*); przykładem obydwu może być język chiński (A. Lam 2006).

3. Typologia dwujęzyczności

Podkreślić należy, że poniżej zaprezentowany podział nie ma na celu dokonania wszechstronnego i wyczerpującego opisu omawianego zagadnienia. Niemniej jednak, mając na uwadze feerię przemieszanych kontekstów i punktów odniesienia podejmowanych w literaturze przedmiotu rozróżnić można pomiędzy dwujęzycznością⁹: addytywną lub wzbogacającą (*additive bilingualism*): dziecko nabyło umiejętność posługiwania się dwoma językami, cieszącymi się jednakowym prestiżem społecznym, w równym stopniu, co przekłada się na rozwój jego zdolności poznawczych; zrównoważoną (*balanced/perfect bilingualism*): stopień kompetencji w obu językach, w tych samych okolicznościach, jest taki sam¹⁰; uzupełniającą (*complementary bilingualism*): jeden język jest używany w niektórych dziedzinach życia codziennego, a drugi – w pozostałych; pełną (*complete/full bilingualism*): kompetencja językowa i komunikacyjna są rozwinięte w obu językach zarówno w mowie, jak i w piśmie¹¹; złożoną lub mieszaną (*compound bilingualism*): wspólny system znaczeń odpowiada wyrazom w języku ojczystym i drugim; sukcesywną (*consecutive/successive bilingualism*): drugi język został wprowadzony po upływie trzeciego roku życia¹²; współrzedną lub czystą (*coordinate bilingualism*): odrębny system znaczeń odpowiada wyrazom w języku ojczystym i drugim; uśpioną (*dormant bilingualism*): jeden z języków nie jest regularnie stosowany, co prowadzi do wystąpienia oznak zapominania go włącznie; funkcjonalną (*functional bilingualism*): poszczególne sprawności językowe w języku ojczystym i drugim są rozwinięte w różnym stopniu, w wyniku czego jeden z nich staje się językiem słabszym (*weaker language*), a drugi językiem dominującym (*dominant language*) – nie wpływa to jednak na swobodne funkcjonowanie w obydwu językach; jednostkową (*individual bilingualism*): znajomość dwóch języków: ojczystego i drugiego opanowanych adekwatnie do wieku i statusu społecznego w wymiarze indywidualnym; pierwotną (*natural bilingualism*): dziecko opanowało dwa języki w otoczeniu naturalnym jednocześnie przed ukończeniem trzech lat lub jeden do trzeciego roku życia, a drugi po tym okresie; produktywną (*productive bilingualism*):

⁹ Zachowano porządek alfabetyczny – kryterium stanowił język angielski.

¹⁰ W pokoleniu polonijnym brak znajomości socjolektu społecznie ekwiwalentnej grupy wiekowej wyklucza dwujęzyczność zrównoważoną (W. T. Miodunka, 2010) pojmowaną przez E. Lipińską (2013: 103) jako „kompetencję natywną lub prawie natywną we wszystkich sprawnościach w dwu językach”.

¹¹ Jeśli dana osoba nie opanowała umiejętności czytania i pisania, wówczas jest dwujęzycznie zrównoważona, ale nie w pełni.

¹² Dwujęzyczność wczesna konsekwentna (*early successive/consecutive bilingualism*) ma miejsce, gdy dziecko dorasta w rodzinie, która posługuje się językiem ojczystym, a z językiem drugim spotyka się w środowisku sformalizowanym, tj. w przedszkolu lub w szkole lub poprzez kontakt z otoczeniem obcojęzycznym. Istnieje w literaturze pojęcie dwujęzyczności szkolnej (*school bilingual education*) pojmowanej jako nauka drugiego języka na kursach i w szkołach w kraju ojczystym. Wreszcie, dla porównania, warto w tym miejscu przywołać również pojęcie dwujęzyczności dorosłych (*adult bilingualism*), czyli przyswajanie drugiego języka w naturalny sposób poprzez kontakt ze środowiskiem mówiącym tym językiem. Warto dodać, że, jak wykazały badania, dorosłe osoby dwujęzyczne przejawiają silne tendencje do liczenia i modlenia się w języku, w którym po raz pierwszy nauczyły się wykonywać te czynności (B. Spolsky 1998).

zdolność posługiwania się dwoma językami przy kompetencji rozwiniętej do pewnego stopnia; rzeczywistą (*real bilingualism*): dana jednostka opanowuje obydwa języki od wczesnego dzieciństwa i ma podobną łatwość w komunikowaniu się w obu; receptywną (*receptive bilingualism*): zdolność rozumienia dwóch języków przy jednoczesnym opanowaniu różnych umiejętności (tu: receptywnych); równoczesną (*simultaneous bilingualism*): drugi język został wprowadzony przed trzecim rokiem życia¹³; społeczną (*societal bilingualism*): znajomość dwóch języków: ojczystego i drugiego opanowanych adekwatnie do wieku i statusu społecznego w wymiarze społecznym; podporządkowaną (*subordinate bilingualism*): dostęp języka drugiego do systemu znaczeń za pomocą języka ojczystego; subtraktywną lub zubażającą (*subtractive bilingualism*): dziecko rozwinęło umiejętności porozumiewania się w języku drugim kosztem rozwoju umiejętności w języku ojczystym, który nie cieszy się jednakowym prestiżem społecznym¹⁴, co z kolei wywołuje negatywny skutek na jego rozwój poznawczy; ukrytą (*transitional bilingualism*) stopniowe zastępowanie języka ojczystego językiem drugim będącego językiem dominującym (T. K. Bhatia/ W.C. Ritchie 2004, Białystok, 2001, S. Döpke 1992, F. Grosjean, 1982, A. Lam 2006, E. Lipińska/ A. Seretny 2012, I. Kurcz 2007, E. Peal/ W.E. Lambert, 2007)¹⁵.

Mając powyższe na uwadze, S. Romaine (1989) wyróżnia sześć rodzajów akwizycji językowej w dzieciństwie: 1) jedna osoba – jeden język (*one person – one language*)¹⁶: rodzice posługują się różnymi językami ojczystymi, ale każdy z nich posiada pewien stopień kompetencji w języku drugiego; język jednego z rodziców jest dominującym językiem społeczeństwa – każdy z nich zwraca się w swoim języku do dziecka od urodzenia, 2) niedominujący język domowy (*non-dominant home language*): rodzice posługują się różnymi językami ojczystymi, ale język jednego z nich jest dominującym językiem społeczeństwa; oboje rodzice mówią do dziecka w języku niedominującym, które z kolei ma pełny kontakt z językiem dominującym tylko poza domem – w szczególności w przedszkolu, 3) niedominujący język domowy bez wsparcia społeczeństwa (*non-dominant home language without the community support*): oboje rodzice posługują się tym samym językiem ojczystym, który nie jest językiem dominującym – rodzice mówią do dziecka w swoim języku, 4) podwójny niedominujący język domowy bez wsparcia społeczeństwa (*double non-dominant home language without the community support*): oboje rodzice posługują się różnymi

¹³ Dwujęzyczność wczesna symultaniczna (*early simultaneous bilingualism*) ma miejsce, gdy dziecko styka się z dwoma językami w stadium nauki mówienia.

¹⁴ Przykładowe warianty szacowania prestiżu języka ojczystego i języka drugiego widzianego poprzez pryzmat solidarności z daną grupą (własną lub obcą) przez przedstawicieli grupy większościowej posługującej się językiem ojczystym i grupy mniejszościowej posługującej się językiem drugim omawia np. E. Bouchard Ryan i H. Giles (1982).

¹⁵ Trzy typy systemu pamięci dwujęzycznej opracowanej przez U. Weinreicha (1953) to: a) dwujęzyczność współistniejąca (*coexistent bilingualism*) zakładająca, że dwa języki, przyswajane w różnych środowiskach, są odrębne, b) dwujęzyczność połączona (*merged bilingualism*) zakładająca, że dwa języki łączą się w jeden system, używany naprzemiennie, c) dwujęzyczność podporządkowana (*subordinate bilingualism*) zakładająca, że język drugi oparty jest na języku ojczystym. Koncepcja ta została następnie zmodyfikowana przez S. Erwina i C. Osgooda (1954).

¹⁶ Tłumaczenie moje, M.Ł.

językami ojczystymi; dominujący język jest inny niż język któregośkolwiek z rodziców, w którym zwracają się do dziecka od urodzenia, 5) rodzice posługują się tym samym językiem ojczystym (*the parents share the same native language*): język rodziców jest językiem dominującym – jedno z rodziców zawsze zwraca się do dziecka w języku, który nie jest jego/jej językiem ojczystym, 6) języki mieszane (*mixed languages*): rodzice są osobami dwujęzycznymi, sektory społeczne mogą również być bilingwalne; rodzice przełączają kody i mieszają języki.

I. Kurcz (2007) z kolei wspomina o trzech strategiach (modelach) nauczania dziecka języka drugiego takich jak: a) strategia osoby (*one person, one language*, OPOL), przy zastosowaniu której jedna osoba (jeden rodzic) zwraca się do dziecka tylko w języku ojczystym, a druga osoba (drugi rodzic) w języku drugim – strategia ta utożsamiana jest z dwujęzycznością równoczesną; b) strategia miejsca (*minority language at home*, ml@H¹⁷), przy zastosowaniu której jeden język (zazwyczaj język ojczysty będący językiem mniejszościowym) jest używany w domu, a język drugi: w szkole – strategia ta utożsamiana jest z dwujęzycznością sukcesywną i, c) strategia czasu (*time*), przy zastosowaniu której w pewnych porach dnia (lub w pewnych dniach) wszyscy członkowie z otoczenia dziecka mówią w języku ojczystym, a w innych – w języku drugim¹⁸.

Istotnym w glottodydaktyce dwujęzycznej jest również pojęcie immersji (*immersion*), zwanej także dwujęzycznością wzbogacającą lub addytywną (*additive bilingualism*), która w literalnym przekładzie oznacza „zanurzenie” (tu: zanurzenie dziecka w nowym dla niego języku, tj. języku drugim). Prace w tym zakresie rozpoczęli na początku lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku kanadyjscy uczeni: neuropsycholog W. Penfield i psycholog społeczny W. Lambert, którzy poddawali testom językowym angielskojęzyczne dzieci mieszkające w Montrealu (warto zwrócić uwagę na fakt, że w tamtym czasie to język francuski cieszył się tam znacznie mniejszym prestiżem). Wstępne wyniki poddawanych testom dzieci w obu językach były dosyć słabe w porównaniu do wyników osiągniętych przez ich jednojęzycznych rówieśników, i dopiero w późniejszym okresie (w wieku 11 lat) dzieci zaczęły osiągać porównywalne rezultaty – w kilku testach z języka angielskiego były one nawet lepsze od ich kolegów angielskojęzycznych. Zebrane z badań wyniki ukazujące pozytywne oddziaływanie kształcenia dwujęzycznego na język ojczysty (uległ on wzbogaceniu), inteligencję i funkcjonowanie poznawcze dziecka zostały opublikowane przez E. Peal i W. E. Lamberta (1962)¹⁹. Wbrew pierwotnym obawom nie doszło do wystąpienia submersji.

Kształcenie poprzez immersję realizowane jest w oparciu o specjalnie opracowane programy, na podstawie których nauczane są w szkołach jednojęzyczne dzieci,

¹⁷ F. Grosjean (2010) proponuje określenie: *home – outside the home strategy*.

¹⁸ Podobna do założeń strategii czasu jest strategia przemienne, przy zastosowaniu której okresy mówienia wyłącznie w języku ojczystym lub języku drugim są dłuższe (na przykład cały rok). Strategia czasu i strategia przemienne mogą być utożsamiane zarówno z dwujęzycznością równoczesną, jak i sukcesywną.

¹⁹ Dla porównania, badania przeprowadzone przez M. Paradis (2000, 2004) dowiodły, że mózg osoby jednojęzycznej nie różni się niczym od mózgu osoby dwujęzycznej, a ewentualne różnice są jedynie następstwem stopnia, w którym mózg jest wykorzystywany.

a w których środkiem instrukcji we wszystkich przedmiotach jest język drugi. Nauczycielami są rodzimi użytkownicy języka (drugiego) posiadający także pewną wiedzę z zakresu języka ojczystego i kultury poddawanych procesowi nauczania dzieci (M. Swain 1978)²⁰. Warto odnotować, że w przypadku immersji język drugi nie zagraża prestiżem społecznym i zakresem stosowania językowi pierwszemu (E. Lipińska/ A. Seretny 2012: 88). W literaturze przedmiotu rozróżnia się pomiędzy immersją całkowitą (*early total immersion*) stanowiącą pełne zanurzenie w języku drugim, która w przypadku grup mniejszościowych uczących się języka dominującego może doprowadzić do ryzyka submersji oraz immersją częściową (*early partial immersion*), gdzie proporcjonalny stosunek posługiwania się językiem ojczystym i językiem drugim we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych wynosi 50%²¹.

Submersja (*submersion*), zwana także dwujęzycznością zubażającą lub subtraktywną (*subtractive bilingualism*) z kolei w literalnym przekładzie oznacza „zanurzenie, zatopienie” (tu: zatopienie/wchłonięcie języka ojczystego przez język drugi). Ze zjawiskiem submersji mamy do czynienia, gdy dziecko reprezentujące daną mniejszość etniczną posługującą się językiem ojczystym o niskim prestiżu społecznym uczy się przedmiotów szkolnych wraz z natywnymi rówieśnikami. W konsekwencji prowadzi to do zatracenia języka ojczystego, tj. nie osiągnięcia w nim pełnej kompetencji językowej. Może się także zdarzyć, że dziecko nie osiągnie pełnej kompetencji językowej również w języku drugim. Z wyżej wymienionych powodów wielu psychologów w ubiegłym stuleciu uważało, że dwujęzyczność u dzieci wpływa niekorzystnie na ich rozwój poznawczy i intelektualny²².

Zatem, aby immersja nie przekształciła się w submersję powinny zostać spełnione określone warunki. F. Genessee (1987, 1994) zalicza do nich następujące okoliczności: a) dziecko wynosi z domu znajomość języka ojczystego, który jest językiem większości i posiada wysoki prestiż społeczny, b) nauczyciele i szkoła podtrzymują ten prestiż, c) dziecko samo ceni również swój język ojczysty i, na koniec, d) dziecko, szkoła i rodzice są zainteresowani nabyciem przez dziecko umiejętności w języku drugim.

²⁰ Inną odmianą kształcenia poprzez immersję jest program o nazwie *sheltered English programme* (*sheltered* oznacza: chroniony, „pod kloszem”), według założeń którego dzieci imigrantów, pochodzące z różnych środowisk językowych, są nauczane wszystkich przedmiotów w języku angielskim, a także uczęszczają na zajęcia z angielskiego jako języka drugiego (*English as a second language*, ESL) (H. D. Brown 1994).

²¹ Metodologiczne podstawy opracowane podczas badań nad językową immersją znalazły ujście w zaproponowanym przez D. Marsha (1994) podejściu CLIL (*content and language integrated learning*), tj. zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (zob. też D. Marsh/ A. Maljers/ A.K. Hartiala (2001), *Profiling European CLIL Classrooms –Languages Open Doors*, Jyväskylä) czy CBI (*content-based instruction*), tj. nauczaniu przez treść autorstwa D.M. Brintona, M.A. Snowa i M.B. Wesche (1997).

²² Przeciwnieństwem modelu edukacji dwujęzycznej opartej na submersji jest program oparty na języku ojczystym (*heritage language programme*), który zakłada, że język niedominujący nie jest używany jako środek instrukcji, ale mimo to jest ceniony jako język docelowy lub model oparty na czasie kontaktu z językiem (*language exposure time model*), w którym język ojczysty danego użytkownika jest ceniony jako język docelowy i także używany jako środek instrukcji w nauczaniu niektórych przedmiotów szkolnych (A. Lam 2006).

4. Inne (istotne) pojęcia w glottodydaktyce dwujęzycznej

Analizując pojęcia związane z bilingwizmem, trzeba jeszcze wspomnieć o fosylizacji (*fossilisation*), czyli zamrożonej kompetencji oraz półjęzyczności, tj. semilingwizmie (*semilinguism*), czyli niedostatku kompetencji w dwu językach. Pierwsze zakłada, że „uczący się, osiągnąwszy pewien poziom znajomości języka (innego niż ojczysty), nie czyni dalszych postępów mimo sprzyjających warunków”, a drugie – „regres kompetencji w języku ojczystym, przy jednoczesnym jej zablokowaniu (zamrożeniu) w języku drugim” (E. Lipińska/ A. Seretny 2012: 29-30). Semilingwizm, jak zaznacza R. Laskowski (2014), może prowadzić do społecznej marginalizacji ze wszystkimi jej psychologicznymi i społecznymi konsekwencjami. Rodzice, zauważa dalej autor (2014), zwracając się do dziecka w języku drugim (dominującym), a więc w języku, który sami nie opanowali w stopniu dostatecznym, mogą doprowadzić do utraty znajomości języka ojczystego w drugim pokoleniu imigrantów i kulturowego oddzielenia się od kraju pochodzenia; strategia ta nazwana została ucieczką do przodu (*forward escape strategy*). Poza tym, funkcjonuje jeszcze koncept pseudobilingwizmu (*pseudobilinguism*) (E. Peal i W. E. Lambert 2007 w: E. Lipińska 2013) traktujący o znacznie lepszej znajomości jednego języka niż drugiego i używania go w codziennej komunikacji, i podwójnego analfabetyzmu (*double illiteracy*), w odniesieniu do którego R. Laskowski (2009) używa określenia „cofanie się” znajomości danego języka, a E. Lipińska (2013) definiuje jako niedorozwój umiejętności w języku ojczystym i drugim.

Innymi istotnymi pojęciami w glottodydaktyce dwujęzycznej, ściśle związanymi ze zjawiskiem ścierania się języków (*language attrition*) w obrębie tej samej społeczności, są jeszcze pojęcia: a) przełączania kodów (*code switching*)²³, w wyniku którego pewne elementy leksykalne (pojedyncze wyrazy lub frazy) pochodzące z jednego języka są przejmowane przez język drugi²⁴, b) zapożyczeń językowych (*lexical borrowing*), w wyniku którego pewne wyrazy, zwroty, typy derywatów, formy fleksyjne, konstrukcje składniowe czy związki frazeologiczne przechodzą z jednego języka do języka drugiego²⁵, c) konwergencji językowej (*language convergence/linguistic alliance*)²⁶, w wyniku której dochodzi do swoistego połączenia się dwóch języków przynależących do tego samego geograficznego obszaru mowy w jeden.

²³ Pojęcie przełączania języka (*language switching*) stosowane jest w strategiach komunikacji opartych na języku ojczystym w klasie gdzie język drugi jest nauczany jako język obcy (*foreign language*) (J. Majer 2003).

²⁴ Przełączanie kodu (*code switching*), w kontekście wielojęzyczności, jest naprzemiennym używaniem kilku języków (B. Bailey 2001). G. Liebscher i J. Dailey-O'Cain (2005) dodają, że może ono również dotyczyć systematycznego naprzemiennego używania odmian tego samego języka i mieć miejsce w obrębie jednej konwersacji lub wypowiedzi; na przykład zjawisko to może dotyczyć języka ojczystego w kontekście dychotomii: odmiana literacka a odmiana potoczna.

²⁵ Przełączanie języka ma wymiar jednostkowy, a w przypadku zapożyczeń językowych odnosimy się do członków danej społeczności; w obu przypadkach system językowy pozostaje nienaruszony (A. Lam 2006).

²⁶ Całkowite połączenie się języków skutkować może językiem mieszanym (*mixed language*),

5. Konkluzja i wnioski

Celem niniejszej publikacji było zaprezentowanie przeglądu polskiej i angielskiej terminologii funkcjonującej w obszarze glottodydaktyki dwujęzycznej. Pionierskie badania nad rozwojem dwujęzyczności rozpoczął w pierwszej połowie ubiegłego wieku J. Ronjat (1913); na uwagę zasługują również osiągnięcia w tym obszarze dokonane przez W. F. Leopolda (1939-49) czy prace W. Penfielda i W. Lamberta zebrane i opublikowane przez E. Peal i W. E. Lamberta (1962). Późniejsze badania, z których wiele było studiami przypadku poszczególnych państw lub społeczeństw podkreślających uznanie historii, polityki czy demografii, powojenne ruchy migracyjne, postkolonialną politykę językową, propagowanie humanistycznych i egalitarnych ideologii (A. Lam 2006), potwierdzały kolejno, że dwujęzyczne dzieci nie różnią się w niczym od swoich jednojęzycznych rówieśników poza tym, że znają one dwa języki, a nie jeden (W. Klein 1986). Aczkolwiek, jak stwierdza E. Białystok (2009), (dwu- i wielokulturowość i) dwujęzyczność mogą być zarówno niezwykle cennym bodźcem w procesie intelektualnego rozwoju dziecka, jak i ciężarem, który, w ekstremalnych przypadkach, prowadzi do socjopatycznego zachowania i opóźnień w rozwoju kognitywnym. M. Olpińska-Szkielko (2013a: 146), również doceniając wagę kształcenia dwujęzycznego, z kolei uważa, że:

[n]ajbardziej zrównoważony i wszechstronny rozwój zarówno umiejętności językowych, w tym umiejętności intensywnego rozumienia – interpretacji – oraz tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych, kompetencji terminologicznej i umiejętności analizy tekstu, jak i umiejętności niejęzycznych, w tym szczególnie kompetencji metodycznej, ale także umiejętności poznawczych, kompetencji interkulturowej, kompetencji medialnych oraz społecznych, ma miejsce w ramach nauczania dwujęzycznego, podobnie jak w pracy projektowej oraz dramie, z tym, że w tych ostatnich przypadkach nie tak ważną rolę odgrywa rozwój kompetencji metodycznej.

Na koniec, warto odnotować, że w latach siedemdziesiątych poprzedniego stulecia mamy do czynienia z rozkwitem wszelkiego rodzaju edukacyjnych inicjatyw propagujących nauczanie treści poprzez język, aniżeli uczenie się języka jedynie „dla zasady”. Rzeczone inicjatywy obejmowały m.in. takie programy jak: nauczanie języka poprzez program nauczania (*Language Across the Curriculum*, LAC)²⁷, kształcenie poprzez immersję (*Immersion Education*, ImE), programy dla imigrantów (*Immigrant On-Arrival Programs*), programy dla uczniów z ograniczoną znajomością języka angielskiego (*programs for Students with Limited English Proficiency*, SLEP), czy wszelkiego rodzaju programy, których nadrzędnym celem było nauczanie języka specjalistycznego (*Language for Specific Purposes*, LSP), takie jak na przykład: angielski w nauce i technologii (*English for Science and Technology*, EST), angielski dla celów specjalistycznych (*English for Specific Purposes*, ESP), angielski dla celów zawodowych (*English for Occupational Purposes*, EOP), angielski dla celów akademickich (*English for Academic Purposes*, EAP) (J.C. Richards/ T.S. Rodgers 2001).

pidżynowym (*pidgin/pidgin language*) lub kreolskim (*creole/creole language*).

²⁷ K. Bakula (2010) proponuje tłumaczenie „język wzdłuż i wszerz programu”.

Bibliografia

- Bailey, B. (2001), *Dominican-American ethnic/racial identities and United States social categories*, (w:) *International Migration Review*, 35 (3), 677–708.
- Bakula, K. (2010), *Nauczanie języka angielskiego jako ojczystego w Anglii. Ze szczególnym uwzględnieniem gramatyki*, (w:) *Acta Universitatis Wratislaviensis*, 8 (18), 55–66.
- Bhatia, T.K./ W.C. Ritchie (red.) (2004), *The handbook of bilingualism*. Oxford.
- Bialystok, E. (2001), *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. Cambridge.
- Bloomfield, L. (1973), *Language*. London.
- Bouchard Ryan, E./ H. Giles (red.) (1982), *Attitudes towards language variation: social and applied contexts*. London.
- Brinton, D. M./ M. A. Snow/ M. B. Wesche (1989), *Content-based second language instruction*. New York.
- Brown, H. D. (1994), *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ.
- Döpke, S. (1992), *One parent one language. An interactional approach*. Amsterdam.
- Ervin, S./ C. Osgood (1954), *Psycholinguistics: a survey of theory and research problems*, (w:) C. Osgood/ T. Seboek (red.), *Psycholinguistics*, 139–146.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003), H. Komorowska (red. nauk.). Warszawa.
- Genesee, F. (1987), *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA.
- Genesee, F. (1994), *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York.
- Gębał, P. E. (2008), *W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego jako obcego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej*, (w:) W. T. Miodunka/ A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków, 79–88.
- Grosjean, F. (1982), *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge.
- Grosjean, F. (1989), *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*, (w:) *Brain and Language*, 36, 3–15.
- Grosjean, F. (2010), *Bilingual: life and reality*. London.
- Grucza, F. (1981), *Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu*, (w:) F. Grucza (red.), *Bilingwizm a glottodydaktyka*. Warszawa, 9–35.
- Grucza, F. (2013a), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa.
- Grucza, F. (2013b), *Stratyfikacyjny model budowy i diakryzy języków ludzkich*. Warszawa.
- Grucza, S. (2013a), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Grucza, S. (2013b), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Klein W. (1986), *Second language acquisition*. Cambridge.
- Klima, E. S./ U. Bellugi (1979), *The signs of language*. Cambridge, MA.
- Kurcz, I. (2007), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk.

- Lam, A. (2006), *Bilingualism*, (w:) R. Carter/ D. Nunan (red.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge, 93–99.
- Laskowski, R. (2009), *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków.
- Laskowski, R. (2014), *Language maintenance – language attrition. The case of Polish children in Sweden*. Frankfurt am Main.
- Leopold, W.F. (1939–49), *Speech development of a bilingual child. Vols. I–IV*. Evanston, Ill.
- Liebscher, G./ J. Dailey–O'Cain (2005), *Learner code-switching in the content-based foreign language classroom*, (w:) *The Modern Language Journal*, 89, 234–247.
- Lipińska, E./ A. Seretny (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków.
- Lipińska, E. (2013), *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków.
- Majer, J. (2003), *Interactive discourse in the foreign language classroom*. Łódź.
- Marsh, D. (1994), *Bilingual education & content and language integrated learning*. Paris.
- Miodunka, W. T. (2009), *Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego jako obcego*, (w:) *Lingwistyka Stosowana* 1, 61–80.
- Miodunka, W. T. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, (w:) J. S. Gruchała/ H. Kurek (red.), *Silvarerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*. Kraków, 233–245.
- Nocoń, J. (2012), *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 5, 49–64.
- Ołpińska-Szkiełko, M. (2013a), *Nauczanie dwujęzyczne w świetl badań glottodydaktycznych*. Warszawa.
- Ołpińska-Szkiełko, M. (2013b), *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa.
- Paradis, M. (2000). *The neurolinguistics in the next decades*, (w:) *Brain and Language*, 71, 178–180.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam.
- Peal, E./ W. E. Lambert (1962), *The relation of bilingualism to intelligence*, (w:) *Psychological Monographs: General and Applied*, 76 (27), 1–23.
- Peal, E. / W. E. Lambert (2007), *Związek dwujęzyczności z inteligencją*, (w:) I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk, 230–268.
- Richards, J. C. / T. S. Rodgers (2004) (2. wyd.), *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge.
- Romaine, S. (1989), *Bilingualism*. Oxford.
- Ronjat, J. (1913), *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris.
- Sokol, J., (2015), *Europejska wielojęzyczność*, (w:) *Języki Obce w Szkole. Sięgnij po Języki!*, 21–27.
- Spolsky, B. (1998), *Sociolinguistics*. Oxford.
- Swain, M. (1978), *Home-school language switching*, (w:) J. C. Richards (red.), *Understanding second and foreign language learning. Issues and approaches*. Rowley, MA.
- Weinreich, U. (1953), *Languages in contact*. New York.

Mariusz MELA
Virginia SCHULTE
Uniwersytet Warszawski

Jak piękny jest ludzki głos! Techniki wizualizacji, mierzenia i deskrypcji ludzkiego głosu

Abstract:

Beauty of the Human Voice. Modern Methods of Visualising, Measuring and Describing the Human Voice

The paper is concerned with modern techniques of measuring, visualising and describing the human voice as implemented in the Laboratory of Multimodal Communication at Warsaw University. According to the authors, human communication is a multimodal system of expression and comprises vocal, verbal and paraverbal elements. Such an approach to human communication requires the development of special methods for analysing linguistic data. In the paper, some basic phonetic terms having been explained, it will be shown how vocal displays can be analysed using the computer programme Praat for the purposes of investigating pronunciation mistakes in intercultural communication. In the last part of the paper, GAT2 conventions for the transcription of selected paraverbal phenomena will be listed and an example transcription will be provided.

Wstęp

W artykule przedstawiony został zarys badań prowadzonych w Laboratorium Komunikacji Multimodalnej (LAKOM) działającym w IKS I WLS. Ponadto omówione zostały techniki wizualizacji, mierzenia i deskrypcji ludzkiego głosu, które w laboratorium LAKOM odbywają się przy zastosowaniu programu do analizy fonetycznej Praat. Wcześniej jednak przypomniane zostały podstawowe pojęcia z zakresu fonetyki oraz mechanizm powstawania ludzkiego głosu.¹

1. Laboratorium LAKOM

Laboratorium Komunikacji Multimodalnej jest jednostką badawczą Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego i zajmuje się multimodalną analizą interakcji komunikacyjnych przebiegających twarzą w twarz i

¹ Niniejszy artykuł stanowi pisemną wersję prezentacji, która odbyła się w ramach obchodów 200-lecia istnienia Uniwersytetu Warszawskiego przez Wydział Lingwistyki Stosowanej w dn. 3 marca 2016 r. Autorzy chcieliby podziękować pani prof. dr hab. Silvii Bonacchi za pomoc w przygotowaniu artykułu.

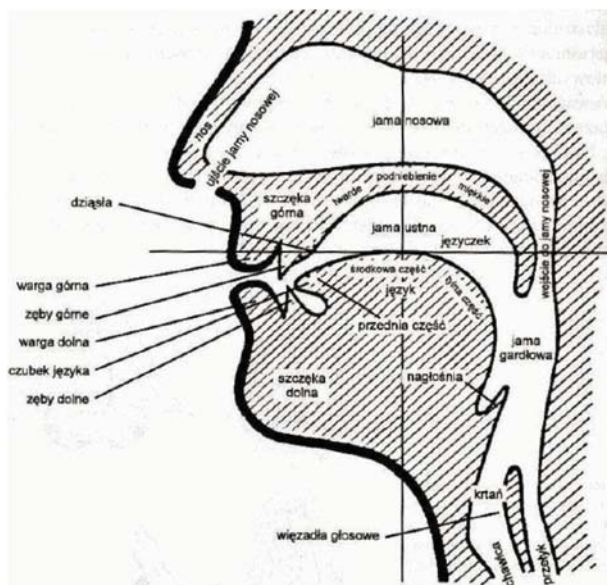
komunikacją odbywającą się za pośrednictwem Internetu (computer-mediated communication, CMC). LAKOM pomyślane jest jako platforma zrzeszająca studentów i młodych naukowców.

Stworzenie Laboratorium podyktowane było przekonaniem, że rzeczywistego języka ludzkiego nie da się ograniczyć jedynie do środków werbalnych, jako że rzeczywisty język ludzki jest multimodalnym systemem ekspresji, łączącym w sobie werbalne, parawerbalne i niewerbalne elementy. Do badań nad tak pojmowaną komunikacją wykorzystywane są w Laboratorium następujące programy komputerowe: Folker (transkrypcja nagrań), Praat (analiza fonetyczna), oraz Elan (całościowa analiza multimodalna nagrań video). Sposób zastosowania tych programów został opisany w kilku publikacjach, m.in. Bonacchi/ Mela (2015), Bonacchi/ Mela (2016).

Na stronie internetowej jednostki, znajdującej się pod adresem www.lakom.uw.edu.pl, znaleźć można informacje dotyczące bieżących wydarzeń, uzyskać dostęp do wymienionych programów komputerowych do transkrypcji, analizy fonetycznej i multimodalnej nagrań, linki do stron internetowych oraz wirtualną bibliotekę.

2. Jak powstaje ludzki głos?

Proces powstawania ludzkiego głosu jest bardzo skomplikowanym zjawiskiem akustycznym i mechanicznym. Niezbędna jest przy tym możliwość tworzenia dźwięku. Umiejętność tworzenia dźwięku oraz przekształcania tonu krtaniowego w ton artykułowany stanowi jedną z największych zdobyczy ewolucji człowieka, która odróżnia go od zwierząt. Poniższa ilustracja przedstawia schematyczny wygląd i położenie organów produkcji mowy w organizmie (Schemat 1):



Schemat 1. Schemat rozmieszczenia narządów mowy (zob. Wieczorkiewicz 1977: 23)

2.1. Organy produkowania dźwięku

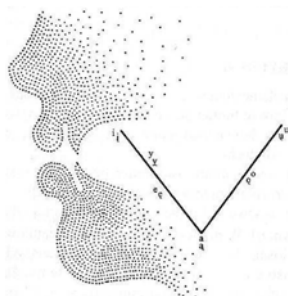
W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że wyjątkowość ludzkiego głosu polega na tym, że jego powstawanie jest wynikiem współpracy elementu „pobudzającego” (strumień wydychanego powietrza powoduje drganie fałd głosowych), ciała vibracyjnego (tj. fałd głosowych – ich długość, napięcie i grubość decydują o wysokości i jakości dźwięku) i rezonatorów ruchomych (jama ustna, jama nosowa i klatka piersiowa). Elementy te składają się na ludzki aparat głosowy. Generatorem drgań akustycznych w organizmie jest krtąń (larynx).

Produkowanie dźwięku (fonacja) przebiega w kilku fazach:

- 1) Pierwszą fazą jest zgromadzenie w płucach dostatecznie dużej ilości powietrza;
- 2) Następnie mięśnie oddechowe powodują wydech, który wprawia struny głosowe w drganie;
- 3) Pod wpływem wzrostu ciśnienia szpara głośni otwiera się w okolicy podgłośniowej (poniżej fałdów głosowych);
- 4) Następuje rozwarcie szpary głośni, przez którą przepływa powietrze. Ciśnienie podgłośniowe spada, a fałdy głosowe powracają do pierwotnego położenia;
- 5) Powtarzające się wielokrotnie cykle rozwierania i zwierania fałdów głosowych powodują powstawanie drgań powietrza (dźwięku);
- 6) Powstaje ton krtaniowy. Ton krtaniowy, przechodząc przez rezonatory (czyli jamę ustną i nosową), nabiera odpowiednich właściwości i przekształca się w ton artykułowany (głos, mowa). Proces ten odbywa się przy kontroli słuchu.

2.2. Produkcja i podział samogłosek

Samogłoski odpowiadają za akcent wyrazowy oraz barwę głosu. Jako że artykulacja samogłosek nie wymaga zzwarcia narządów artykulacyjnych, mamy możliwość przedłużenia czasu ich trwania, co nadaje naszej mowie śpiewności. W zależności od ruchów języka i jego pozycji w jamie ustnej można wyróżnić następujące samogłoski w języku polskim: poziome ruchy języka: (1) samogłoski przednie (i, y, e), samogłoski centralne (a), samogłoski tylne (o, u); (2) pionowe ruchy języka: samogłoski wysokie (u, i, y), samogłoski średnie (e, o), samogłoski niskie (a) (podział ten ilustruje schemat 2).



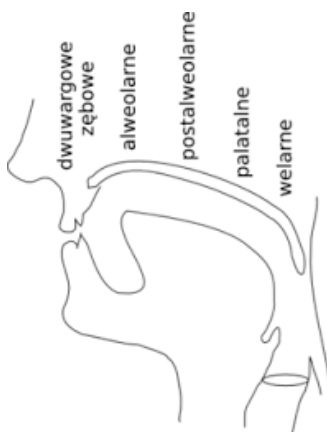
Schemat 2. Tzw. trójkąt samogłoskowy uwzględniający samogłoski języka polskiego
(zob. Lombardo 1988 w: „Emisja głosu”: 9)

2.3. Produkcja i podział spółgłosek

O ile w przypadku samogłosek powstały w krtani dźwięk bez przeszkód wydostaje się na zewnątrz, to przy wymawianiu spółgłosek dźwięk napotyka na przeszkodę będącą wynikiem zwania narządów artykulacyjnych. Ze względu na udział strun głosowych spółgłoski dzielą się na dźwięczne i bezdźwięczne.

Dźwięczność (sonoryczność) związana jest z pracą więzadeł głosowych. Głoski dźwięczne powstają przez wymuszenie drgań więzadeł przy produkcji dźwięku, natomiast głoski bezdźwięczne wymawiane są bez drgań więzadeł głosowych. Spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne układają się w pary: b-p, d-t, g-k, dz-cz, w-f, z-s. Spółgłoski, które nie tworzą par, zaliczamy do półotwartych: m, n (nosowe), l, ł, r.

Inny podział spółgłosek zależny jest od tego, które narządy artykulacyjne biorą udział w ich tworzeniu. W tym sensie spółgłoski dzielimy na: (a) spółgłoski wargowe (labialne), (b) spółgłoski zębowe (dentalne), (c) spółgłoski dziąsłowe (alveolarne), (d) spółgłoski podniebienne (palatalne, twardopodniebienne), (e) spółgłoski miękkopodniebienne (welarne), (f) spółgłoski języczkowe (uwularne), (g) spółgłoski gardłowe (faryngalne), (h) spółgłoski krtaniowe (laryngalne).



Schemat 3. Podział spółgłosek ze względu na miejsca artykulacji²

Ze względu na stopień zbliżenia narządów mowy w czasie wyróżnia się: (a) spółgłoski zwarto-otwarte (nosowe, drżące (wibranty), boczne (lateranty), aproksymanty), (b) spółgłoski zwarte (zwarto-wybuchowe, plosywne), (c) spółgłoski zwarto-szczelinowe (zwarto-trące, afrykady), (d) spółgłoski szczelinowe (trące, frykatywne), (e) spółgłoski półotwarte (sonanty).

Jakość głosu zależy od typu fonacji. Nastawienie i wygaśnięcie fonacji, tj. sposób, w jaki więzadła głosowe są wprawiane w drgania, może być: (a) miękkie (wzadła płynnie zsuwają się lub rozsuwają), (b) twarde (polega na szybkim zwanu więzadeł, głos ma brzmienie eksplozyjne, powstaje szorstka/sztywna dźwięczność, ang. *stiff voice*), (c) chuchające (szpara głosi nie jest całkowicie domknięta – ma miejsce

² (Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Fonologia_j%C4%99zyka_szwedzkiego#/media/File:Crossection.png. [Pobrano 25.08.2016])

fonacja chuchająca lub szeptowa dźwięczna, ang. *breathy voice*), (d) *Creaky voice* – artykulacja krtaniowa (nieregularne zsuwanie się lub rozsuwanie więzadeł, glotalizacja).

Lingwista może wykorzystać i interpretować różne dane fizyczne dla celów badawczych. Ma on tutaj do dyspozycji kilka programów do analizy akustycznej i fonetycznej, jak na przykład Praat. W dalszej części artykułu opisane zostaną niektóre funkcje tego programu.

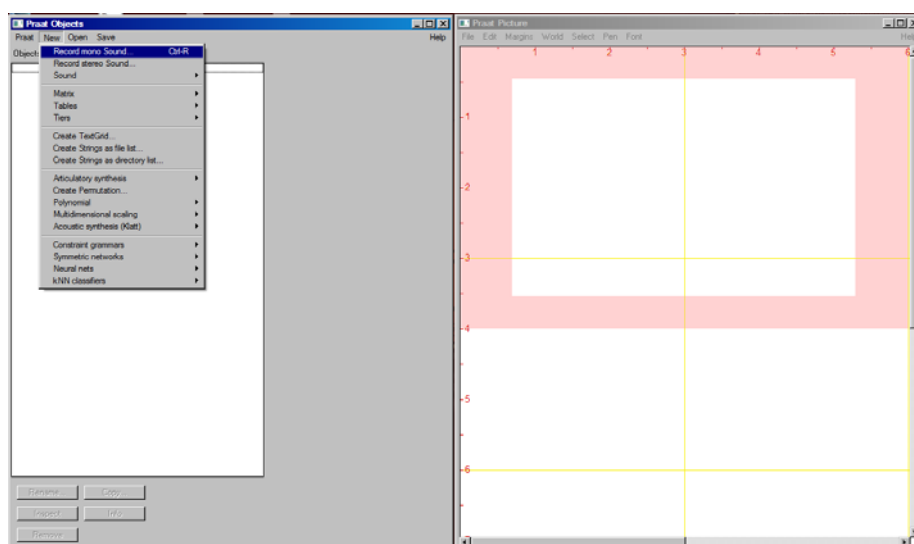
3. Analiza fonetyczna przy pomocy programu Praat

Autorami programu „Praat: doing phonetics by computer” są Paul Boersma and David Weenink – naukowcy z Instytutu Fonetyki Uniwersytetu w Amsterdamie. Program można pobrać ze strony <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>, gdzie znajduje się również opis innych jego funkcji.

Jako nieprofesjonalni fonetycy wykorzystujemy wybrane funkcje programu odpowiadające naszym potrzebom badawczym. Analizie poddajemy mianowicie: cechy segmentalne (głoski, sylaby) oraz suprasegmentalne (prozodia – rytm, intonacja, akcent). Program umożliwia jednak profesjonalną analizę fonetyczną, tj. analizę głośności (w dB), tempa (sekundy, milisekundy), czasu trwania (s), frekwencji podstawowej (Hz), intensywności, formantów i in.

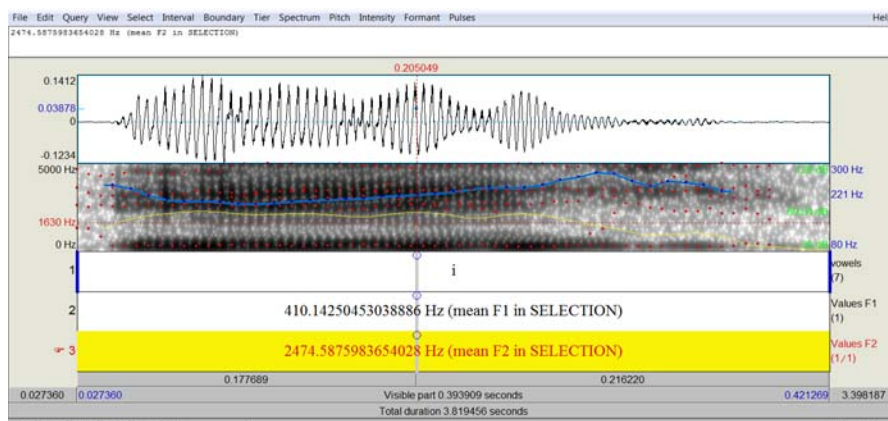
3.1. Korzystanie z programu Praat – oscylogram i spektrogram

Po otwarciu programu pojawiają się dwa okna – Praat Objects i Praat Picture. Za pomocą pierwszego z nich można nagrać i zapisać dźwięk mono lub stereo w postaci pliku *.wav, w drugim zaś możemy otworzyć nagranie, które ukaże się w postaci spektrogramu i oscylogramu.

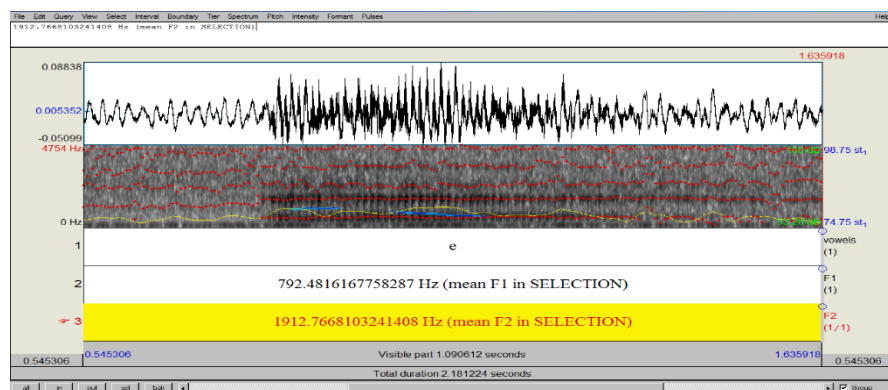


Schemat 4. Widok okien Praat Objects i Praat Picture.

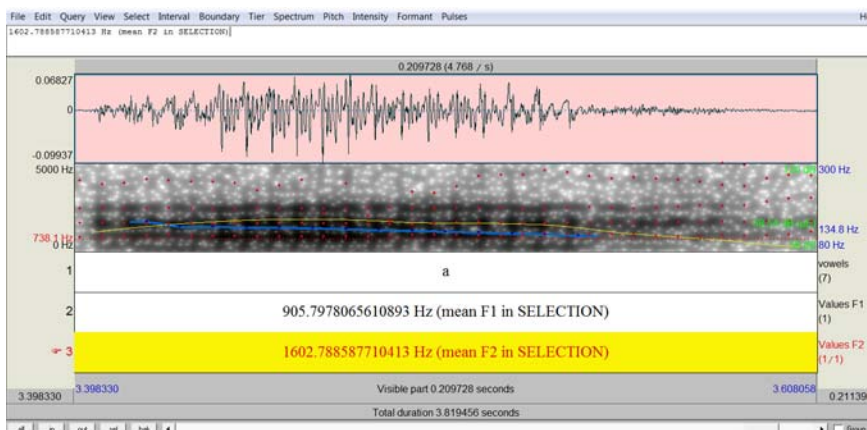
Po nagraniu dźwięku możemy zobaczyć jego właściwości na spektrogramie (górną część okna) oraz oscylogramie (poniżej spektrogramu), który ilustruje zmiany amplitudy dźwięku oraz jego częstotliwość w czasie (Schemat 5). Ciemniejsze pola oscylogramu oznaczają wyższą amplitudę dźwięku, jaśniejsze niższą. Na oscylogramie widoczny jest także kontur intonacyjny nagranego dźwięku (widoczny w postaci niebieskiej linii). Na podstawie oscylogramu możemy ponadto określić czas trwania dźwięku (w sekundach), jego intensywność (w dB, widoczna w programie w postaci żółtej linii), źródło dźwięku, frekwencję podstawową F0 (tj. wysokość dźwięku w Hz – jest ona różna dla kobiet i mężczyzn i waha się odpowiednio w przedziale 150-450 Hz dla kobiet oraz 75-300 Hz dla mężczyzn) – frekwencję podstawową możemy zmierzyć sami lub skorzystać z odpowiedniej funkcji programu. Poniższe grafiki ilustrują głoski [i], [e] oraz [a] – a zatem głoski przednią, średnią oraz niską – na spektrogramie oraz oscylogramie (Schematy 5–7).



Schemat 5. [i] na oscylogramie i spektrogramie.



Schemat 6. [e] w sygnale.

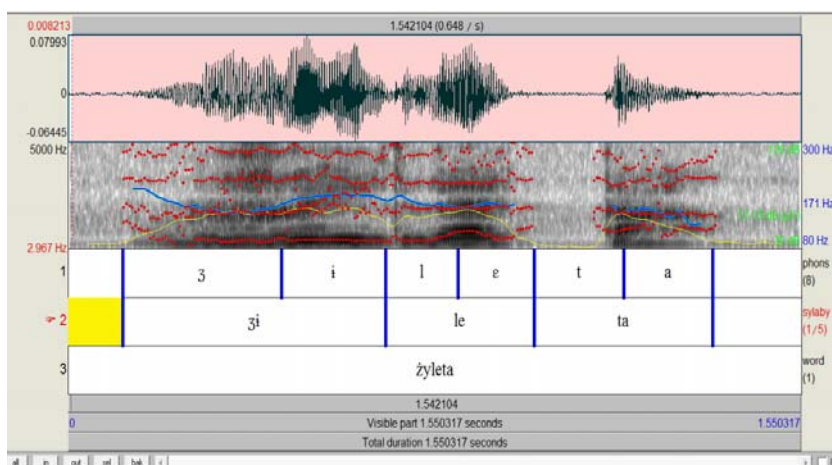


Schemat 7. [a] w sygnale.

Oprócz wspomnianych właściwości oscylogram umożliwia również zbadanie częstotliwości formantów. Formanty to różne składowe energii włożonej w wyprodukowanie dźwięku, powstające wskutek rezonansów wnek jamy ustnej. Ich wartości (w Hz) zależą od pozycji i ruchów aparatu artykulacyjnego. Najważniejszymi formantami są F1 i F2. Na oscylogramie widoczne są w postaci czerwonych punktów.

3.2. Transkrypcja i anotacja

W tej części pokazane zostanie, w jaki sposób program Praat może zostać wykorzystany do transkrypcji i anotacji nagranych materiału. Jako część badań interkulturowych możemy m.in. analizować błędy/ odstępstwa fonetyczne u obcokrajowców. Dla przykładu przeanalizujemy wyraz „żyleta”, w którym znajdują się samogłoski y – e – a, a zatem samogłoski przednia, średnia i niska. Jeśli porównamy ich realizację w wyrazie „żyleta” (Schemat 8) z realizacjami przedstawionymi na schematach 5–7, to zauważymy, że realizacje te znacznie się od siebie różnią. Wynika to z faktu sąsiedzowania tych samogłosek ze spółgłoskami ż, l, t. Ponadto samogłoska przednia [y] wymówiona została przez obcokrajowca jako inna samogłoska przednia, mianowicie [i].



Schemat 7. Transkrypcja i anotacja wyrazu „żyleta” w programie Praat.

Po zaznaczeniu interesującego nas fragmentu możemy określić, jakie właściwości chcemy poddać anotacji. W naszym przypadku przeprowadziliśmy anotację sylab, a następnie sylaby podzieliliśmy na głoski. Posłużyliśmy się przy tym znakami międzynarodowego alfabetu fonetycznego IPA.

Tak przygotowaną anotację można zapisać w postaci pliku graficznego. Wadą programu jest jednak niska pamięć, co sprawia, że nie można zobaczyć całości anotacji, lecz jedynie przejrzeć ją fragment po fragmencie.

Program Praat został w bardzo ciekawy sposób wykorzystany przez S. Köser i M. Melę (2016, w druku)³ do analizy kulturowej sygnałów słuchacza w językach polskim i niemieckim. Autorzy dzięki analizie kilkunastu przypadków użycia najpopularniejszych sygnałów słuchacza (po dwa dla każdego języka) wykazali między innymi, że sygnał „mhm” w tej samej funkcji (zachęcania mówcy do kontynuowania wypowiedzi, tzw. funkcja *continuer*, zob. Gardner 2001) ma różny kontur intonacyjny w każdym z analizowanych języków (wznoszący w j. polskim, płaski w j. niemieckim). Zastosowanie wznoszącego konturu intonacyjnego sygnału „mhm” ma w języku niemieckim inną funkcję i świadczy o rozdrażnieniu słuchacza – wyniki badań tego typu mogłyby zostać wykorzystane w dydaktyce języków obcych.

4. Graficzne sposoby przedstawiania zjawisk prozodycznych – GAT2

Niektóre zjawiska fonetyczne można w transkrypcji przedstawić za pomocą symboli. Pomocny jest tutaj system GAT2 (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) opracowany w Instytucie Języka Niemieckiego w Mannheim (zob. Selting et al. 2009). Stosowanie konwencji GAT2 może odbywać się na trzech poziomach zaawansowania: transkrypt minimalny (Minimaltranskript), transkrypt podstawowy (Basistranskript), transkrypt szczegółowy (Feintranskript). Dla lingwisty najbardziej przydatne są dwa ostatnie typy, ponieważ uwzględniają transkrypcję największej liczby parawerbalnych zjawisk; transkrypt minimalny może zaś z powodzeniem być stosowany na przykład w naukach społecznych, psychologii itp., ponieważ zawiera konwencje zrozumiałe dla nie-lingwistów. Poniżej przedstawione są wybrane symbole konwencji GAT2 (por. Selting et al. 2009):

Mówienie symultaniczne

[] nakładanie się wypowiedzi;

[]

Wdech i wydech

°h/h° wdech i wydech trwające ok. 0.2-0.5 sek.;

°hh/hh° wdech i wydech trwające ok. 0.5-0.8 sek.;

°hhh/hhh° wdech i wydech trwające ok. 0.8-1.0 sek.

³ Por. Mela, M./ S. Köser (w druku): Polish and German feedback signals in dyadic interactions: A culturological and phonetic analysis, (w:) Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics 2017.

Pauzy

- (.) mikropauza (do ok. 0.2 sek.);
- (-) krótka pauza (ok. 0.2-0.5 sek.);
- (--) pauza średniej długości (0.5-0.8 sek.);
- (---) dłuższa pauza (0.8-1.0 sek.);
- (0.5)** pauza trwająca od ok. 0.5 do 2.0 sek.

Pozostałe konwencje segmentalne:

oraz_yy przesunięcia w obrębie jednostki;

hm mm yy pauzy wypełnione;

?nie wyraz wypowiedziany przy zastosowaniu zwarcia krtaniowego.

Śmiech

haha hehe hihi sylabiczny śmiech;

((**śmieję się**)) opis zdarzenia w trakcie wypowiedzi;

<<**śmiejąc się**> > oznaczenie wypowiadanego fragmentu przy jednoczesnym zdarzeniu parawerbalnym;

<<:-)> **taaak**> tzw. „smile voice“.

Sygnały słuchacza

hm hm_hm no nie tak – sygnały jedno- i dwusylabowe.

Pozostałe konwencje

((**kaszle**)) para- i pozajęzykowe zdarzenia i działania (tutaj: kaszel);

<<**kaszląc**> > para- i pozajęzykowe zdarzenia i działania towarzyszące mowie;

<<**zaskoczony**> **naprawdę?**> interpretacja emocji towarzyszących wypowiadanemu fragmentowi;

() fragment niezrozumiały;

(**xxx**), (**xxx xxx**) jedna lub dwie niezrozumiałe sylaby;

(**chyba tak**) przypuszczalne brzmienie wypowiedzi.

Przebieg wypowiedzi

= szybkie, bezpośrednie przejście do kolejnej wypowiedzi lub segmentu (tzw. *latching*).

Pozostałe konwencje segmentalne:

: przedłużenie samogłoski w wyrazie o ok. 0.2-0.5 sek.;

:: przedłużenie samogłoski w wyrazie o ok. 0.5-0.8 sek.;

::: przedłużenie samogłoski w wyrazie o ok. 0.8-1.0 sek.

Intonacja na końcu fraz intonacyjnych

? wznosząca;

, lekko wznosząca;

– równomierna;

; lekko opadająca;

. opadająca.

Intonacja akcentów wyrazowych:

`TAK opadająca;
 ´TAK wznosząca;
 ¯TAK równomierna;
 ^TAK wznosząco-opadająca;
 ˇTAK opadająco-wznosząca.

Rejestr wypowiedzanego dźwięku:

<<t> > niski rejestr;
 <<h> > wysoki rejestr.

Akcent:

AKcent akcent fokusowy;
 telekomuniKACja akcent poboczny;
 AK!cent! dodatkowy silny akcent.

Głośność oraz zmiany tempa wypowiedzi:

<<f> > forte, głośno;
 <<ff> > fortissimo, bardzo głośno;
 <<p> > piano, cicho;
 <<pp> > pianissimo, bardzo cicho;
 <<all> > allegro, szybko;
 <<len> > lento, wolno;
 <<cresc> > crescendo, coraz głośniejsze;
 <<dim> > diminuendo, coraz ciszej;
 <<acc> > accelerando, przyspieszając;
 <<rall> > rallentando, zwalniając.

Jakość głosu oraz sposób artykulacji:

<<creaky> > laryngalizacja;
 <<szeptacz> > inny sposób artykulacji (tutaj: mówienie szeptem).

Nagle zauważalne skoki intonacji:

↑ niewielki skok w górę;
 ↓ niewielki skok w dół;
 ↑↑ duży skok w górę;
 ↓↓ duży skok w dół.

Poniższa transkrypcja ilustruje zastosowanie konwencji GAT2 w praktyce. Jest to rozmowa pomiędzy Moniką Olejnik a Arturem Zawiszą w programie „Kropka nad i” z dn. 12.11.2012 r. Tematem rozmowy były zamieszki podczas obchodów Dnia Niepodległości dzień wcześniej.

```

{00:00} 0001 AZ w całej polsce kiBIce to
{00:01} 0002 [najbardziej patriotyczne (.) kibice to ]
{00:01} 0003 MO [nie życzę tego (.) przeciwnikowi]
  
```

{00:03} 0004 AZ najbardziej patriotyczne środowisko=
 {00:05} 0005 =ja nie widziałem pani nigdy z transparentem rots
 rotmistrza pileckiego (.) °h=
 {00:09} 0006 =pani °h wspominającej na rakowieckiej ofiary systemu
 komunistycznego=
 {00:13} 0007 =<<h> pani tam nie widziałem >=
 {00:14} 0008 =a kibiców tam widziałem=
 {00:15} 0009 =więc kibicom (.) wielki szacun (.)
 {00:17} 0010 a PANIĄ wzywam do poprawy
 {00:19} 0011 MO do jakiej poprawy przepraszam'
 {00:21} 0012 AZ do (.) rekolek_
 {00:22} 0013 [_cji patriotycznych]
 {00:22} 0014 MO [czy mam czy czy mam]
 {00:23} 0015 się uczyć od starucha żeby bić y y po twarzy piłka-
 rza?
 {00:26} 0016 [tak?]
 {00:26} 0017 AZ [<<f>nie>]
 {00:26} 0018 MO [mam się]
 {00:26} 0019 AZ [niech się pa]
 {00:27} 0020 MO mam się
 {00:27} 0021 [bić tak?]
 {00:27} 0022 AZ [niech się]
 {00:28} 0023 MO niech pan mnie lepiej nie poucza dobrze'=
 {00:29} 0024 [=niech pan niech pan poucza]
 {00:29} 0025 AZ [niech się pani uczy]
 {00:31} 0026 MO [swoich kolegów z o en eru]
 {00:31} 0027 AZ [niech się pani uczy]
 {00:33} 0028 MO [żeby nie mówili]
 {00:33} 0029 AZ [od huSA:RII]
 {00:34} 0030 MO żeby nie
 {00:34} 0031 [mówili]
 {00:34} 0032 AZ [która]
 {00:35} 0033 rozpoczynała
 {00:36} 0034 [marsz niepodległości]
 {00:36} 0035 MO [niech pan nie przesadza (.)]
 {00:37} 0036 AZ [od grup]
 {00:37} 0037 MO [naprawdę ↓]
 {00:37} 0038 AZ rekonstruk_
 {00:38} 0039 [_cyjnych]
 {00:38} 0040 MO [a pan]
 {00:38} 0041 niech się uczy
 {00:39} 0042 [też]
 {00:39} 0043 AZ [en es zet]

{00:39} **0044** od motocyklistów rajdu katyńskiego
 {00:41} **0045** niech PANI od nich się uczy
 {00:43} **0046** naprawdę na naukę nigdy nie jest za późno
 {00:45} **0047 MO** dla pana też nie jest e_h (.) za późno na naukę

*Schemat 9. Transkrypcja rozmowy pomiędzy Moniką Olejnik a Arturem Zawiszą
 wykonana w programie Folker przy zastosowaniu konwencji GAT2⁴*

Konwencje GAT2 są konstruowane tak, że danemu zjawisku fonetycznemu odpowiada tylko jeden symbol. Dotyczy to wszystkich trzech stopni zaawansowania transkrypcji (transkrypt minimalny, podstawowy i szczegółowy). Niektóre z tych konwencji mają charakter interpretacyjny (np. <<zaskoczony>>). Dzięki wykorzystaniu programu Praat badacz jest w stanie określić, jakie cechy fonetyczne składają się na dany efekt zinterpretowany w ten sposób. Wprawdzie GAT2 nie uwzględnia znaków alfabetu fonetycznego, może on jednak zostać wprowadzony w transkrypcji, jeśli badacz uzna to za konieczne (np. w przypadku wyrazów pisanych alfabetem innym niż łaciński).

4. Wnioski

Konwencje GAT2 stanowią ciekawy i niezwykle przydatny sposób graficznego zilustrowania zjawisk parawerbalnych. Ma to szczególne znaczenie, gdy badacz nie ma dostępu do nagrania dźwiękowego interakcji. Dzięki trzem stopniom zaawansowania transkrypcji z użyciem konwencji GAT2 znajdują one zastosowanie także poza lingwistyką. Program Praat zaś z powodzeniem może być implementowany w badaniach nad komunikacją twarzą-w-twarz, akwizycją językową, komunikacją interkulturową, w dydaktyce języków obcych i in. W badaniach nad komunikacją twarzą-w-twarz analiza fonetyczna połączona z analizą displayu kinetycznego i werbalnego umożliwi całościową analizę komunikacji międzyludzkiej oraz zbadanie zależności między elementami werbalnymi, kinetycznymi i fonetycznymi.

Bibliografia

- Bonacchi, S./ M. Mela (2015), *The use and interoperability of computer programmes Folker, ELAN and Praat for multimodal linguistic annotation*, (w:) S. Bonacchi/ M. Karpiński (red.), *Journal of Multimodal Communication Studies*, 2/2015, 18–29.
- Bonacchi, S./ M. Mela (2016), *Multilingualny (polsko-niemiecki) korpus języka mówionego MCCA dla celów analizy kulturowej i suprasegmentalnej (nie)grzeczności językowej*, (w:) E. Gruszczyńska/ A. Leńko-Szymańska (red.), *Polskojęzyczne korpusy równoległe*. Warszawa, 181–195.
- Gardner, R. (2001), *When Listeners Talk: Response Tokens and Listener Stance*. Amsterdam/ Philadelphia.

⁴ Nagranie zamieszczone jest pod adresem: <http://www.tvn24.pl/kropka-nad-i,3,m/niesiolowski-zule-bili-policje-zawisza-pan-powiedzial-juz-wszystko,288294.html>, 00:18:56-00:19:42).

- Mela, M./ S. Köser (2017), *Polish and German feedback signals in dyadic interactions: A culturological and phonetic analysis*, (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik (w druku).
- Wieczorkiewicz, B. (1977), *Sztuka mówienia: Poradnik*. Warszawa.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (b.r.), *Emisja głosu*.
(www.google.pl/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUK EwjVrofnqKrPAhVKOpoKHX6JBr0QjhwIAw&url=https%3A%2F%2Fzasobyi.p2.ore.edu.pl%2Fpl%2Fpublications%2Fdownload%2F9571&bvm=bv.133700528,d.bGs&psig=AFQjCNGFt7OihQ_vQPQHudQGvAJ78lfNUw&ust=1474885919840968; pobrano 25.08.2016).
- Instytut Medycyny Pracy im. Prof. J. Nofera (2005), *Program Emisji Głosu*. (http://old.imp.lodz.pl/emisja_glosu/FMain.html; Pobrano 25.08.2016).
- Selting, M./ P. Auer/ D. Barth-Weingarten et al. (2009), *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2)*, (w:) Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10/2009, 353–402. (<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>; pobrano 25.08.2016).

Marcin MIZAK

Maria Curie-Skłodowska University

What kind of /r/ is linking /r/? An analysis of the realization of linking /r/ in RP on the basis of selected English phonetic books and usage-based accounts

Abstract:

The paper looks at the phenomenon of linking /r/ in RP and aims to find out what the realization of linking /r/ in RP is according to British phoneticians and according to specialists who carried out empirical research on linking /r/. The present author showed in a different article that according to several Polish phonetics scholars it was the alveolar tap that was typically used for linking /r/. However, this finding is not supported by the results of the present analysis: it is the post-alveolar approximant that is the principal realization of linking /r/ in the view of almost all of the leading British specialists as well as foreign researchers. Additionally, the alveolar tap has been found to possess certain associations which, claims the author, carry important implications for teaching pronunciation to foreign learners of RP English.

Introduction

The paper looks at the phenomenon of linking /r/¹ in RP² and aims to systematize our knowledge concerning the realization of linking /r/ in RP on the basis of selected English phonetic textbooks and usage-based accounts. More specifically, the paper seeks to find out what English phoneticians say the realization of linking /r/ in RP is. In a recent paper (M. Mizak 2016), I observe that it is not easy to achieve this aim if one is to base one's answer only on Polish phonetic sources. A new research paper, one looking at other phonetic sources, stands a chance of providing an adequate answer to the title question. The contents of the English phonetic books supported by usage-based accounts chosen for analysis have revealed interesting results about the matter at hand. First of all, the analysis has revealed that, by and large, there is consistency within the group of English scholars writing on the question of linking /r/: it is the post-alveolar approximant, and not the alveolar tap, that is most usually heard in linking /r/. At the same, the analysis has shown that the views expressed by many English phoneticians are not consistent with the views held by some of the

¹ See A. Cruttenden, 2008, for the term.

² See J. C. Wells, 1992b, for the term.

Polish specialists on the question of realization types of linking /r/ in RP. Thirdly, although the alveolar tap hasn't, obviously, been found to be totally absent from the linking /r/ context, it has been found to possess particular social associations of which, claims the present author, a foreign learner of RP English ought to be aware to make his/her pronunciation more natural and more consistent.

1. Summary of M. Mizak (2016)

I have noticed in a recent paper (M. Mizak 2016) that there is no consistency among some Polish phoneticians regarding the subject of the realisation of linking /r/ in RP. For W. Jassem (1971) linking /r/ appears to be an alveolar tap. In his later work (W. Jassem 1980), the alveolar tap is reserved for the usage of linking /r/ between words ending in schwa and words beginning with a vowel; for the other vowel endings the alveolar tap or the post-alveolar approximant are chosen, which is also restated in his 1983 work. A. Reszkiewicz (2005) as well as A. Miatluk *et al.* (2008) are very clear on the matter: an alveolar tap is always³ used in linking /r/. And so is W. Sobkowiak (1996) for whom it is an alveolar tap that is usually heard in this context. A secondary variant, the frictionless continuant, is likely to be recognized as a substitute for the tap for W. Sobkowiak (1996). For M. Nowacka *et al.* (2011) and A. Porzuczek *et al.* (2013) it is a post-alveolar approximant that is used for linking /r/. And thus, according to the analyzed group of Polish phoneticians who write about linking /r/ in their books it is the alveolar tap that is the usual type of /r/ used in linking /r/, the approximant being subsidiary to the tap. I stated in M. Mizak (2016) that it was evident that those views were not mutually consistent in their entirety, which made it impossible to assert confidently what kind of /r/ was linking /r/ for the Polish group of phoneticians taken as a whole. These findings warrant further research in the area. I indicated in M. Mizak (2016) that we face a major difficulty, possibly a contradiction, when this view – that it is an alveolar tap that is the most commonly heard variant of linking /r/ – is confronted with British phonetic books. D. Jones (1962) lends support to those Polish authors who say that it is the alveolar tap that is the usual variant of linking /r/, but his opinion is met with opposition from another prominent phonetician J. Windsor Lewis (2016b). Other specialists, such as A. C. Gimson (1965: 201) or A. Cruttenden (2008: 220-221) also include a sound different from an alveolar tap to be recognized as the usual value of linking /r/ in RP. This is why a call for investigation within this aspect of connected speech is warranted. This is where we now proceed.

2. Presentation and discussion. Part 1

When one inspects the textbooks or practice books on the subject of English pronunciation written by English scholars one also notices that it is no uncommon to leave the matter of the phonetic realization of linking /r/ undiscussed. J. D. O'Connor (2006) does not specify what kind of /r/ is linking /r/, but judging

³ See M. Mizak (2016) for discussion.

from what he has to say about the rhotic /r/ in RP, we may assume that it is a post-alveolar approximant [ɹ]. J. D. O'Connor (2006: 57) describes the RP /r/ as a gliding consonant on a par with the phonemes /w/ and /j/. All these consonants “consist of a quick, smooth, non-friction glide towards a following vowel sound”, a description which fits the category of approximant (*ibid.*, p. 57). Further descriptions (J. D. O'Connor 2006) point in the direction of the post-alveolar place of articulation for the RP /r/ (*ibid.*, p. 60). J. D. O'Connor (2006) advises foreign learners not to replace this sound by an alveolar trill [r] (as it's done in e.g. Russian or Arabic), a uvular trill [ʀ] (as it's done in Dutch or French) or a uvular fricative [ʁ] (as it's done in Danish or German) owing to the fact that all these approximations, much as they are understood by the English, “sound foreign” to them (*ibid.*, 2006: 60). O'Connor (2006) doesn't mention an alveolar tap as a possible articulation for /r/ in the linking context, but his remarks concerning the difficulties of English pronunciation that foreign speakers may face (*ibid.*, e.g. p. 138) clearly suggest that an alveolar tap is not the principal variant of linking /r/ in RP.

P. Roach (1999) discusses linking /r/ but he makes no mention of what kind of /r/ occurs in it. However, in his talk about r-sounds in English he mentions a post-alveolar approximant that he considers “really only one pronunciation that can be recommended to the foreign learner of RP.” On this basis one may presume that it is this very sound that is employed most commonly in RP within words, as in *red* or *hearing*, and across word boundaries, as in *for ever* or *Here it is*. P. Roach (1999) discusses other kinds of /r/ – the voiceless fricative that is found in words like *press* or *tress* and the one with a strong degree of lip-rounding that is commonly found in the speech of English children as a substitute for the adult /r/ – but he makes no suggestion to the effect that any of these could be a legitimate candidate for the linking /r/. Strictly speaking, this is not entirely out of the question. If we consider expressions such as *as a matter of fact* /əz ə 'mætə(ɹ)əv fækt/ as used in dynamic speech, we find that the linking /r/ is to some degree devoiced and slightly fricative (A. Cruttenden 2008). As for the other sound mentioned by P. Roach (1999), the one found in child language, it cannot be totally excluded from the realm of linking /r/ either. The labiodental approximant [ʋ], as I believe is the form of articulation meant by P. Roach (1999), “is spreading more widely [...] starting out from popular London moving into the south-west and then further afield”, as A. Cruttenden (2008: 221) reports. This means that we find it in not only in the speech of young children but also in the language of adults. This is supported by K. Lodge (2010: 180) who notices that there has been an “increase in the use of /ʋ/” among adults since the II World War⁴. Nevertheless, whether the labiodental articulation of linking /r/ is on the increase in RP needs careful investigation. In K. Lodge's words (2010: 180): “[w]hether or not linking /r/ [...] matches the labiodental articulation in all individuals needs systematic investigation.”

⁴ An interesting study of non-RP English speakers concerning, amongst other things, linking /r/ and its variants in colloquial speech can be found in K. R. Lodge 2015.

What is certain at the moment is that K. Lodge (2010) regards [ð̥] as the sound used in the linking context. Although he does not state it explicitly, it is clear from the narrow notation that he uses when discussing linking /r/, that it is the voiced post-alveolar approximant that is employed in such contexts as *far off*, *four eggs* or *bigger eyes*. It is the turned R [ð̥] that is used by him to transcribe the linking /r/ examples above (*op. cit.*, p. 157).

One of the first British phoneticians, if not the first one, to state clearly what is the realization of linking /r/ was Daniel Jones (1962: 196):

[...] when a word ending with the letter *r* is immediately followed by a word beginning with a vowel, then a r-sound (generally the flapped variety [...]) is usually inserted in the pronunciation.

D. Jones (1962) uses the name “the flapped variety” or “flapped r” to mean an alveolar tap⁵. Much as it is very clearly stated what the variant of /r/ is generally or usually used in linking /r/, some confusion concerning this variant arises. On page 195 of his *Outline*, D. Jones remarks that

[m]any speakers of Received English use a ‘flapped’ r [...] as a subsidiary member of the r-phoneme; it occurs chiefly in unstressed intervocalic position [...], and when inserted at the end of a word [...]. The use of this subsidiary r is not essential; the fricative r is also quite commonly used in such cases.

For D. Jones (1962: 194) it is the fricative /r/ mentioned in the quote above that is “[t]he most usual English r.” He defines it as a voiced post-alveolar fricative (*op. cit.*, p. 194) and distinguishes it from a frictionless continuant [ð̥], which, pronounced by “[m]any English people,” differs from the fricative /r/ in the width of the aperture between the tongue tip and the alveolar ridge as well as in the amount of the exhaling force. On page 47 of *An Outline*... he names the frictionless continuant as “the principal English r.” All this, however, brings more complexity and confusion to the question of linking /r/. D. Jones (1962) says that the usual English /r/ is the fricative /r/, incidentally very similar to the frictionless continuant [ð̥], and that the usual English linking /r/ is the flapped /r/. Additionally, D. Jones (1962: 195) asserts that the flapped /r/ is “a subsidiary” (secondary, less important) member of the r-phoneme, whose use is not necessary, as is evidenced by the common use of the fricative /r/ in the linking context. Some of these inconsistencies have already been pointed out by the renowned phonetician, J. Windsor Lewis (2016a):

A [...] confusion was caused by the either unjustified or over-subtle assertion in §756⁶ that “generally a flapped variety” of /r/ was used for the linking /r/. Again there seems to be partial self-contradiction or at least vagueness at §750⁷ where a flapped variety of /r/

⁵ Due to the fact that I have found many specialists use the terms *tap* and *flap* interchangeably I am therefore following this usage in this paper. This issue, however, may, under other circumstances, be approached in a different way (cf. for example P. Ladefoged 1975: 147-148, P. Ladefoged & I. Maddieson 1997: 230-232, R. L. Trask 1996: 145-146).

⁶ Page 196 of *An Outline*... (D. Jones 1962).

⁷ Page 195 of *An Outline*... (D. Jones 1962).

was referred to as used “in unstressed intervocalic position” by “many” speakers as opposed to a fricative variety “quite commonly used in such cases”.

More importantly, these discrepancies question the validity of the assertion made by Jones (1962: 196), that it is the flapped variant that is the usual realisation of linking /r/. This is to be expected, given the existence of the powerful law of non-contradiction, a tool conducive to finding discrepancies (J. Łukasiewicz 1987: 138), a good method for finding what is correct or incorrect (M. Mizak 2014). J. Windsor Lewis (2016b) notices that Jones’s comment on the articulation of linking /r/ “suggests a usage very far from current natural conversation, unless it entails a flap so weak as to sound different from a normal /r/ purely by its brevity.” J. Windsor Lewis (2016a) calls it an “either unjustified or over-subtle assertion”. Other phoneticians do not seem to side with D. Jones (1962) on the kind of /r/ used for the linking /r/.

A. C. Gimson (1965: 201) considers the voiced post-alveolar frictionless continuant to be “[t]he most common allophone of RP /r/” stating unequivocally that it is this allophone of /r/ that is used for the linking /r/ (A. C. Gimson 1965: 200–201). On the other hand, he also says that the tap allophone “frequently” replaces the frictionless continuant in intervocalic position (A. C. Gimson 1965: 202), thus allowing the tap variant for the linking /r/, though not as the major variant. A. Cruttenden (2008: 220–221) is equally explicit on the matter of linking /r/ allophones, repeating almost word for word what A. C. Gimson said in 1965: 201, making the post-alveolar approximant the principal variant used for the linking /r/. A. Cruttenden no longer acknowledges that the tap allophone “frequently” replaces the post-alveolar frictionless continuant (the post-alveolar approximant) (A. Cruttenden 2008: 221), saying that an alveolar tap “may” replace it in Refined RP in intervocalic positions⁸. J. C. Wells (1992b: 294) largely concurs with these views stating that “[m]ainstream RP has [...] approximant /r/ as the norm,” as in “[vɛðəl, 'tɛðəbɪlɪ]” (*ibid.*, p. 282). According to him, considering the tapped /r/ as “the usual realisation of RP” is “mistaken” (*ibid.*, p. 282), the alveolar tap being “rare in mainstream RP [...]”. Much as the tapped /r/, [Q], is possible to be used in RP, it is “by no means the most usual kind of /r/,” says J. C. Wells (*ibid.*, p. 372). We can therefore infer from these declarations that according to J. C. Wells (1992b) it is the post-alveolar approximant that is the principal variant of linking /r/ in RP, especially that this is also visible in his treatment of r-liaison in RP (1992a: 222–227).

P. Carr (2000: 119–127) is very straightforward on the point of the realization of linking /r/ in RP. He indicates that by transcribing the phrase *linking /r/* as “linking [ð]” (*ibid.*, p. 119ff.), which is clearly indicative of the post-alveolar approximant allophone of /r/. M. Davenport/ S. J. Hannahs (1998: 32), having enumerated “a wide variety of articulations” grouped under the heading of rhotics found in English: [r], [Q], [ð], [ʔ], [ʀ], [ʁ], proceed to the discussion of distribution of /r/ in English.

⁸ See also what A. Cruttenden says (not entirely consistently, it seems to me) about taps in various places of *Gimson’s Pronunciation of English*: 2008: 80, 223, 224.

This is where they also discuss sandhi /r/s in non-rhotic accents, such as RP. It is evident from their usage of phonetic symbols that it is [ð̞] (the post-alveolar approximant) that is used in the sandhi context (*ibid.*, p. 33). The alveolar tap is mentioned in the context of regional variation being “heard more commonly in Scotland” (*ibid.*, p. 32) as well as a possible intervocalic variant (*ibid.*, p. 34): “[i]n a number of English English accents which typically have the continuant [ð̞], this may become a tap [Q] between vowels, as in ‘ve[Q]y’ [...]” M. Davenport/ S. J. Hannahs (1998: 34) do not fail to notice that some speakers may have a varied degree of lip-rounding for the rhotic, which may result in a labiodental or labiovelar articulation, “not unlike a [w]” (*ibid.*, p. 34).

R. Ogden (2009: 90) is also clear on the matter under discussion: “[...] linking- and intrusive-r are the same phenomenon: a way to join two vowels together by using an alveolar approximant.” It is, however, interesting to note that R. Ogden (2009: 90-91) finds the description “voiced alveolar approximant” for the most common allophone of rhotic in English a simplification, due to the fact that other, secondary sounds accompany the production of /ð̞/. For example, the /r/ in *red* could be transcribed as /ð̞ʷ/ (thanks to the rounding of the lips) or /ð̞ʷ/ (thanks to the labiodental co-articulation) or /ð̞̠/ (thanks to the velarisation of /ð̞/). It is not impossible then that these articulations may be potential realization for linking /r/. R. Ogden (2009) adds that it is not uncommon in phonetics to see sounds lose their primary articulations to secondary articulations (R. Ogden 2009: 91 cites vocalization as an example). This, R. Ogden (2009) continues, results in many speakers of English producing /ð̞/ as /V̞/ or /V̞̠/. Accordingly, owing to its common labialization and velarisation, one may assume that a labiodental approximant or a velarized labiodental approximant can potentially be used as linking /r/s. This observation agrees to a great extent with what was said above by P. Roach (1999), by A. Cruttenden (2008), by K. Lodge (2010) and by M. Davenport/ S. J. Hannahs (1998)⁹.

It appears that ample evidence has been collected to draw valid conclusions concerning the type of /r/ used for linking /r/ in the view of leading British phoneticians. Still, more evidence can come to light if usage-based accounts are taken account of.

3. Presentation and discussion. Part 2

Laurie Bauer from Victoria University of Wellington, New Zealand conducted an auditory analysis of nearly forty recordings made between the years 1949 and 1966. A reading performance of all RP-speaking students and staff members of the Department of Phonetics at the University of Edinburgh was recorded and analyzed with respect to various aspects of usage of linking /r/. The thirty seven RP speakers were asked to read two versions of *The Story of Arthur the Rat*, whose transcript can be found in Abercrombie (1964: 65, after L. Bauer *op. cit.*, p. 75). The story contained from 6 (version used until 1957) to 8 (version used after 1957) potential

⁹ See also Wells 1992b: 282.

linking /r/s. The most pertinent to the present discussion finding made by L. Bauer (1984) is that the majority of cases of linking /r/ that occurred in the reading performance of the speakers were post-alveolar approximants, which casts doubt on the validity of the judgement made by D. Jones (1962: 196) regarding the variant of linking /r/. In L. Bauer's words (1984: 75):

Although some of these linking /r/s were flapped, the majority were approximants, suggesting that Jones [...] is wrong to say that linking /r/ is "generally the flapped variety" [...].

Another empirical investigation worth noting here is the one conducted by B. R. Hannisdal (2006). D. Jones (1962: 196) excepted, the results of B. R. Hannisdal's empirical research corroborate the data provided by the phoneticians mentioned in the present paper. B. R. Hannisdal (2006) collected hours of data from thirty RP television news casters of three different TV news channels and analyzed them auditorily quantifying them using statistical methods. She investigated different phonological variables in her study, one of which was r-sandhi (linking /r/ and intrusive /r/), which is of particular importance to the present paper. In this respect, B. R. Hannisdal (2006: 158) reports that it is the post-alveolar approximant [ɤ] that is the principal variant of /r/ used in the linking context by the news presenters in broadcast RP, with the alveolar tap [ɾ] having a low degree of occurrence (*ibid.*, p. 158):

The /r/ variant is realised as a post-alveolar approximant [ɤ] virtually throughout. In a handful of cases it occurs as [ɾ], but only if the *r* is part of a foreign name (*Igor Ivanov*, *Amir al Sadi*).

The most recent usage-based research concerning r-liaison (linking and intrusive /r/) was conducted by Radoslav Pavlík (2016). It deserves to be mentioned owing to its direct relevance for the present discussion. R. Pavlík (2016) examines over thirty hours of recorded material – a collection of over 600 r-linking tokens collected from 22 RP newsreaders presenting news bulletins on three different BBC radio stations. Although R. Pavlík's (2016) research was focused on whether linking /r/ and intrusive /r/ were realized or not, rather than *how* they were realized, he does not fail to notice that there were detected "several different realizations of /r/-liaison" (*ibid.*, p. 113) with the post-alveolar approximant being the most usual one (*ibid.*, p. 113):

When the /r/-liaison variable was realized as a rhotic consonant, its most common form was a postalveolar frictionless approximant [ɹ].

These findings are only to be expected, given the amount of supporting data acquired from the other scholars of phonetic science mentioned above. They are also corroborated by substantial evidence accumulated by J. Mompeán-Gonzalez/ P. Mompeán-Guillamón (2009) in an earlier, larger and more diverse empirical study on r-liaison in RP-speaking radio newsreaders. J. Mompeán-Gonzalez/ P. Mompeán-Guillamón (2009: 746) observe that the most common variant of linking /r/ is [ɤ], the post-alveolar approximant:

In most cases, the phonetic identity of the /r/ is a postalveolar approximant [ɹ] [...], with a few instances of slightly retracted place of articulation, making it similar to a retroflex approximant [ɻ] (but not quite) and a few instances of voiced alveolar taps [ɾ] in very conservative RP speakers. Realizations of /r/ as a labio-dental approximant [ʋ] or as a truly retroflex variant [ɻ] were generally considered as a feature of a non-RP accent and speakers who produced them were not analysed.

The other variants, the voiced retroflex approximant [ɻ] and the labiodental approximant [ʋ], were not taken into account in the analysis owing to their being considered outside the scope of RP English. Indeed, the retroflex variant is generally regarded as being characteristic of accents other than RP (see e.g. J. C. Wells 1992b: 342, 370, 411, 432, 446; J. C. Wells 1990: 648; A. Cruttenden 2008: 27, 85, 222). If we look at the dialectal distribution of the retroflex approximant we will find that it is to be found mostly in rhotic accents, so it doesn't apply so much to linking /r/, which is, by and large, a non-rhotic phenomenon. However, as Ken Lodge of the University of East Anglia in the city of Norwich notices (personal communication¹⁰) that many Norwich speakers frequently use [ɻ] as a link between vowels, even though the accent is non-rhotic and non-RP. The labiodental approximant [ʋ], "as a feature of a non-RP accent" appears to be a more troublesome case, for example in the light of the observations made above, which concerned this phonetic development. Further investigation in this field may bring about more desired results.

As J. Mompeán-Gonzalez/ P. Mompeán-Guillamón (2009: 746) report, the detection of another variant of /r/, the alveolar tap, was not significant, being identified only several times "in very conservative speakers." This comment is in accord with R. Ogden's (2009: 92; see also p. 115) remark that "[t]aps occur in very conservative varieties of RP especially between vowels, and can be commonly heard in old British films." This, in turn, appears to agree with Gillian Brown's (1990: 27) aside that an alveolar tap "is rare in younger RP speakers."¹¹ J. Windsor Lewis

¹⁰ On 23.02.2016.

¹¹ In this connection, it is worthwhile to quote at length from J. Harrington *et al.* (2000: 65) who notice that the alveolar tap is produced intervocalically by Queen Elisabeth II, a representative, one might say, of conservative RP (in contrast to General RP, see A. C. Gimson 1965: 84-85, see also A. Cruttenden 2008: 80): "As far as the Queen's accent is concerned, this has some characteristics of what A. C. Gimson (1966) describes as 'conservative RP', a form "used by the older generation and, traditionally, by certain professions or groups" and only some, but certainly not all, of the features of what J. C. Wells (1982) refers to as Upper Crust, or U-RP. For example, in common with U-RP speakers, the Queen has an intervocalic tapped /r/ [...]." The purpose of J. Harrington *et al.*'s (2000) paper is to analyse monophthongal vowel changes in RP on the basis of the Queen's pronunciation. The authors conclude by saying that a change within the same individual *can* be noticed over a span of time and that the change shifts from a conservative form of RP in the direction of a more general type of RP. It would be interesting to find whether a similar kind of change could be noticed with respect to the Queen's taps, taps in the linking context and the use of linking /r/ in general. Unfortunately, I am not aware of any empirical, large-scale study of this kind, but even a cursory glance at two Christmas broadcasts made by the

(2016a), the author of *People Speaking*, published in 1977 by Oxford University Press, noticed that pronouncing a word like *very* with a tap was “likely to sound quite old fashioned” by 1950s. The same author notices elsewhere (2016b) that Daniel Jones’s (1962: 196) comment on linking /r/, that it is usually the alveolar tap, “suggests a usage very far from current natural conversation.”

Geoff Lindsey (2012) mentioned the tapped /r/ sound as the most typical phonetic feature of Timothy Dalton’s Bond¹². But G. Lindsey (2012) says that he was surprised when he had heard the frequent use of the tap in T. Dalton’s portrayal of Bond at the end of 1980s. He ascribes T. Dalton’s tap to his “classical theatrical background” and calls this usage rather “stagey”¹³. G. Lindsey (2012) explains that “from a sound-symbolic point of view, an abrupt strike of the tongue to the alveolar ridge is probably more dramatic than a smooth approximation with little or no contact”¹⁴. Thus, a tap appears to leave a better, perhaps a more lasting impression on the audience, which is the reason why T. Dalton’s Bond may have used it, although, I think, it may not compare to Noel Coward’s “old-fashioned poshness and theatricality” achieved by his “trademark taps” (G. Lindsey 2012) that we can hear, for example, in his songs¹⁵. In this connection, it is worth mentioning what Ben Trawick-Smith (2012) said about another English actor, Rex Harrison, who played the role of the professor of phonetics Henry Higgins in the film *My Fair Lady* (1964). B. Trawick-Smith (2012) observed that R. Harrison had frequently used the tapped /r/ sound in the film, although he had never or almost never tapped his /r/s in the interviews that were carried out with him around that time. This squares well with G. Lindsey’s (2012) comments on the theatrical use of the voiced alveolar tap. G. Lindsey (2012) also notes that the tap “is chiefly a regionalism” in Britain, which is a well-attested fact (G. Wells 1992b: 324–325, 368, 372, 379, 411, 438, 445; J. C. Wells 1990: 648–649; A. Cruttenden 2008: 84–85).

The upshot of all these remarks is that the alveolar tap is not only a strictly phonetic phenomenon, but also a social one (cf. I. Wotschke 2014, P. Trudgill

Queen, one from 1957 and the other from 2015, suggests that a variation of some kind in the Queen’s use of linking /r/ and the realisation thereof can be observed. In addition, this quick look at the broadcasts demonstrates that an intervocalic tapped /r/ that J. Harrington *et al.* (2000) talk about, although quite frequently employed by the Queen, is not *always* used by her.

¹² T. Dalton portrayed James Bond in, for example, *The Living Daylights* (1987), in which the memorable sentence, “If the R[ö]ussians don’t get you, the Amer[Q]icans will,” was pronounced by T. Dalton’s Bond, with the former /r/ being an approximant and the latter a tap.

¹³ According to G. Lindsey (2012) “[t]he use of tapped *r* in the more prestigious forms of British English has declined almost to vanishing point over the past century, but it seems to have lasted longer on the stage.”

¹⁴ See also J. Windsor Lewis’s comment on the tapped /r/ (2016a): “[a] strongly flapped /r/ from most speakers [...] tends to sound markedly ‘precise’.”

¹⁵ J. C. Wells (1992b: 282) remarks that Noel Coward’s accent may have left many Americans with a “mistaken impression that [Q] is the usual realisation of RP (or ‘British’) /r/.”

1980), which is implied by the use of such phrases as “part of a foreign name”, “very conservative”, “old films”, “rare in younger RP speakers”, “old fashioned”, “usage far from current natural conversation”, “stagey”, “more dramatic” or “regionalism”. Its usage can be compared to the usage of /r/ across accents. P. Trudgill (1980: 21) reports that in England “accents *without* postvocalic /r/ [such as RP] have more status and are considered more ‘correct’ than accents *with*.” Characters who use postvocalic /r/, e.g. in the theatre or on television, come across as “rural, uneducated or both” (*ibid.*, p. 21). In the United States, however, this situation is, by and large, reversed, with accents which retain the postvocalic /r/ as being more prestigious and “more ‘correct’” than those which do not. P. Trudgill concludes (1980: 21):

There is nothing inherent in postvocalic /r/ that is good or bad, right or wrong, sophisticated or uncultured. Judgements of this kind are social judgements based on the social connotations that a particular feature has in the area in question.

The usage of taps can also be compared to the usage of linking /r/ within a single accent. The question is: should linking /r/ be pronounced or not by an EFL learner? J. Windsor Lewis (2016b) takes issue with J. D. O’Connor who invites EFL learners not to pronounce linking /r/ if they “find it easier” (J. D. O’Connor 2006: 61) because “some R.P. speakers do not use it (and say *nev@ @gen*)” (*ibid.*, p. 61). J. Windsor Lewis (2016b) objects on the grounds that the number of British speakers who do have linking /r/ in such expressions as *never again*, *cheer up* or *an hour or so* “is very small indeed”. What is most significant for us now is what J. Windsor Lewis has to say next (2016b):

This style of utterance, when heard at the rate of delivery generally found most comfortable by EFL speakers, is widely felt to be precious or effeminate and very often correlates with socially conspicuous varieties of pronunciation.

This is why J. Windsor Lewis (2016b) does not find J. D. O’Connor’s advice to foreign learners of English pronunciation commendable.

Let us review the social aspect of pronunciation discussed above by asking pertinent questions. Firstly, should postvocalic /r/ be pronounced or not? Secondly, should linking /r/ be pronounced or not? Thirdly, should alveolar taps be pronounced in the linking /r/ context or not? We have seen that an answer to the first question depends on social factors: if you’re in Rome do as the Romans do, one might say. In other words, if you’re an RP speaker, the natural act would be not to pronounce the postvocalic /r/ discussed by P. Trudgill (1980). This accords fully with J. D. O’Connor’s (2006: 5) remark on the subject of a choice of a good model of pronunciation for a foreign learner of English. An answer to the second query is similar: if a majority of speakers have r-links in expressions like *never again* or *an hour or so* then the natural, unaffected thing to do for an EFL learner would be to have r-links as well. Finally, if alveolar taps are far from being the most prevalent variant used for linking /r/ in General RP, as is beginning to be evident from the findings presented in this paper, and if alveolar taps are characteristic of other dimensions (social [conservative vs modern], spatial [regional vs non-regional] and temporal [old vs

young]) than the dimension of current RP usage, then it would be more natural, e.g. for an EFL learner, not to use it in the linking context. Naturalness, lack of affectation, is a powerful factor in language. This carries wide implications for the practice of second language pronunciation teaching and learning. In my experience of a teacher of RP pronunciation in Poland, I have noticed that some of my more advanced students use alveolar taps in some intervocalic, or other positions. But, I have observed, they use them indiscriminately; they appear to be playing with the sounds, they want to sound different, they try out different phonetic options as if their system has not been internalized yet. Playing with sounds is a good thing to do, but it seems equally essential to me that they also be informed and taught about the natural, current usage of the allophones of linking /r/ within RP English nowadays so that their pronunciation is natural and consistent with the model they are acquiring.

4. Conclusion

Ample evidence has been collected to draw valid conclusions concerning the type of /r/ used for linking /r/ in the view of leading British phoneticians. Although some of them do not elaborate on the allophones of linking /r/ in their books, one may, with a degree of certainty, infer from their talks on rhotics in English that the value given to linking /r/ is that of a voiced post-alveolar approximant, [ɹ]. Complete certainty regarding the matter at hand is found in a definite majority of the specialists who openly discuss the issue. Daniel Jones (1962) excepted, they all say that it is the voiced post-alveolar approximant, [ɹ] that is used for linking /r/ in RP. This finding is corroborated by substantial empirical evidence in the form of usage-based accounts of linking /r/ conducted by many leading specialists in the field. Most importantly, this finding stands in stark contrast to the stance assumed by several Polish scholars on the question of the manifestation of linking /r/ in RP who assert that it is the voiced alveolar tap, [ɾ], that is usually heard in the linking context (M. Mizak 2016). One has to admit that the alveolar tap cannot be altogether dismissed as a form of linking /r/. It has indeed been discovered that tapped /r/s can be found to be r-links, as can a labiodental approximant, but certainly the alveolar tap has not been found to be the *usual* variant of linking /r/ in RP. These findings may be useful as correctives or updates to discussions of the phonetic identity of the /r/ allophone used for linking /r/ in some Polish phonetic textbooks and practice books. In addition, alongside social associations regarding the usage of tapped /r/s in RP, these findings suggest that a certain course of action for the teacher of RP English be taken. In the view of this author, foreign learners of RP English should not only be taught what the principal, most natural for the current usage variant of linking /r/ is, but also they ought to learn about the social connotations that a particular feature of an accent may possess. The awareness raised in this way is likely to produce a beneficial effect on the understanding a foreign learner concerning how language works, thus, one hopes, leading to steady and consistent improvement in his/her pronunciation.

References

- Abercrombie, D. (1964), *English Phonetic Texts*. London.
- Bauer, L. (1984), *Linking /r/ in RP – some facts*. In: *Journal of the International Phonetic Association*, 14 (02), 74–79.
- Brown, G. (1990 [1977]), *Listening to Spoken English*. London/ New York.
- Carr, P. (2000 [1999]), *English Phonetics and Phonology. An Introduction*. Oxford.
- Cruttenden, A. (2008 [1962]), *Gimson's Pronunciation of English*. London.
- Davenport, M./ S. J. Hannahs (1998), *Introducing Phonetics and Phonology*. London.
- Gimson, A. C. (1965 [1962]), *An Introduction to the Pronunciation of English*. London.
- Hannisdal, B. R. (2006), *Variability and change in Received Pronunciation. A study of six phonological variables in the speech of television newsreaders*. Dissertation presented in partial fulfilment of the requirements for the degree Doctor Artium. Department of English, University of Bergen.
- Harrington, J./ S. Palethorpe/ C. Watson (2000), *Monophthongal vowel changes in Received Pronunciation: an acoustic analysis of the Queen's Christmas broadcasts*. In: *The Journal of the International Phonetic Association*, 30 (1/2), 63–78.
- Jassem, W. (1971), *Podręcznik wymowy angielskiej*. Warszawa.
- Jassem, W. (1980), *Fonetyka języka angielskiego*. Warszawa.
- Jassem, W. (1983), *The Phonology of Modern English*. Warszawa.
- Jones, D. (1962 [1918]), *An Outline of English Phonetics*. Cambridge.
- Ladefoged, P. (1975), *A Course in Phonetics*. New York.
- Ladefoged, P./ I. Maddieson (1997 [1996]), *The Sounds of the World's Languages*. Oxford.
- Lindsey, G. (2012), *Vodka martini – tapped not curled*. (<http://englishspeechservices.com/blog/vodka-martini-tapped/>; pobrano 25.03.2016).
- Lodge, K. (2010 [2009]), *A Critical Introduction to Phonetics*. London.
- Lodge, K. R. (2015 [1984]), *Studies in the Phonology of Colloquial English*. London/ New York.
- Łukasiewicz, J. (1987), *O zasadzie sprzeczności u Arystotelesa*. Warszawa.
- Miatluk, A./ D. Szymaniuk/ O. Turłaj (2008), *Contrastive Phonetics of English and Polish: Phonetic Interference*. Białystok.
- Mizak, M. (2014), *Wszyscy poszli do domu, ale parę osób pozostało – czyli o zasadzie niesprzeczności, błędzie pozornej niesprzeczności i o lepszej komunikacji*. In: A. Rosińska-Mamej/ J. Senderska (eds), *Komunikacja niełatwa czyli o tym, co przeszkadza w skutecznym porozumiewaniu się*. Kraków, 135–144.
- Mizak, M. (2016), *What kind of /r/ is linking /r/? An analysis of the realization of /r/ in linking /r/ in RP on the basis of Polish phonetic books*. In: *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 40 (1), 151–167.

- Mompeán-Gonzalez, J./ P. Mompeán-Guillamón (2009), *r-liaison in English: An empirical study*. In: *Cognitive Linguistics*, 20 (4), 733–776.
- Nowacka, M., Cymbalista P., Kleparski G. A. (2011), *Sally Meets Harry: Practical Primer to English Pronunciation and Spelling*. Rzeszów.
- O'Connor, J. D. (2006 [1967]), *Better English Pronunciation*. Cambridge.
- Ogden, R. (2009), *An Introduction to English Phonetics*. Edinburgh.
- Pavlik, R. (2016), *A Usage-based account of /r/-liaison in Standard British English*. In: *Journal of Phonetics*, 54, 109–122.
- Porzuczek, A., Rojczyk A., Arabski J. (2013), *Praktyczny kurs wymowy angielskiej dla Polaków*. Katowice.
- Reszkiewicz, A. (2005 [1981]), *Correct your English Pronunciation*. Warszawa.
- Roach, P. (1999 [1983]), *English Phonetics and Phonology. A practical course*. Cambridge.
- Sobkowiak, W. (1996), *English Phonetics for Poles*. Poznań.
- Trask, R. L. (1996), *A Dictionary of Phonetics and Phonology*. London/ New York.
- Trawick-Smith, B. (2012), Was There Ever a ‘Veddy British’ R?
(<http://dialectblog.com/2012/01/10/was-there-a-veddy-british-r/>; pobrano 25.03.2016).
- Trudgill, P. (1980 [1974]), *Sociolinguistics. An Introduction*. New York.
- Wells, J. C. (1992a [1982]), *Accents of English I. An Introduction*. Cambridge.
- Wells, J. C. (1992b [1982]), *Accents of English II. The British Isles*. Cambridge.
- Wells, J. C. (1990 [1982]), *Accents of English III. Beyond the British Isles*. Cambridge.
- Windsor Lewis, J. (2016a), *The Daniel Jones Legacy*. (Adapted from “Daniel Jones (1881–1967)”, (w:) *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 24 (9), 343–348) (www.yek.me.uk/jonesobit.html; pobrano 15.03.2016).
- Windsor Lewis, J. (2016b), *Linking /r/ in the General British pronunciation of English*. (Adapted and updated from the *Journal of the International Phonetic Association* 1975, 5 (1), 37–42. (<http://www.yek.me.uk/linkr.html>; pobrano 15.03.2016).
- Wotschke, I. (2014), *How Educated English Speak. Pronunciation as Social Behaviour*. Berlin.

Magdalena SOWA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Planowanie kursu języka specjalistycznego: problemy i wyzwania metodyczne przyszłych nauczycieli języka francuskiego

Abstract: Course planning in LSP: problems and methodological challenges of future French-language teachers

Planning a language for special purposes course seems to be an indispensable task of every foreign language teacher who undertakes to work with groups with specific, professional needs. This task is complex and consists of many stages. The steps are strongly connected: decisions taken by a teacher in the earlier stages directly determine the choices made for the next steps. The aim of the article is to discuss the problematic aspects of planning the course of language for special purposes. A course is a part of the education of future teachers of foreign languages in higher education. Methodological and theoretical assumptions of didactics of language for special purposes, referring to the various stages of the planning of the course, will be illustrated with the results conducted by students of Romance Philology. Such a group face the challenges of the future French-language teacher, also a teacher of language for special purposes, especially during their teaching methodology courses. The difficulties and problems encountered by a teacher of language for special purposes during the selected planning stages of the course will be presented by the results of students' assignments.

Wstęp

W dobie galopującej profesjonalizacji kształcenia, nauczyciele języków obcych (JO) coraz częściej mają do czynienia z nauką języka w ramach kursów adresowanych do odbiorców o potrzebach zawodowych. Sprostanie oczekiwaniom uczących się oraz zakończenie kształcenia pełnym sukcesem wymaga od nauczyciela umiejętności, których zakres nie do końca pokrywa się z tymi, jakie posiadają nauczyciele języków obcych dla celów ogólnych. W zdecydowanej większości przypadków, nauczyciel języka specjalistycznego (JS) stoi w obliczu konieczności planowania kształcenia pod kątem konkretnych potrzeb grup zawodowych, tworzenia od podstaw programu takiego kształcenia, pozyskiwania odpowiednich danych w terenie oraz samodzielnego opracowywania – w oparciu o dane z terenu – ćwiczeń dydaktycznych.

O ile dydaktyka języka ogólnego pojawia się w programach kształcenia nauczycieli języków obcych, niedostatecznie wiele uwagi poświęca się dydaktyce języków

specjalistycznych, którą proponują tylko nieliczne ośrodki akademickie (zob. E. Gajewska/ M. Sowa 2015, M. Sowa 2015). Zajęcia z dydaktyki JS okazują się tymczasem niezbędne dla prawidłowego przygotowania (czy choćby wdrożenia) przyszłych nauczycieli JO do pracy z grupami o profilu i potrzebach zawodowych. Samo kształcenie w zakresie dydaktyki języka ogólnego jest niewystarczające, aby uwrażliwić studenta filologii-przyszłego nauczyciela JO na potencjalne trudności w planowaniu i realizacji procesu dydaktycznego dla grup zawodowych. Powyższe zagadnienia zostaną omówione w ramach niniejszego artykułu w oparciu o konkretne doświadczenia wynikające z kształcenia studentów filologii romańskiej w ramach zajęć z dydaktyki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych.

1. Zadania nauczyciela związane z przygotowaniem kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych

Charakterystyczna dla kursów języka obcego dla potrzeb zawodowych (JOZ¹) jest różnorodność odbiorców kształcenia oraz specyfika (często jednostkowa i niepowtarzalna) ich potrzeb. W nielicznych przypadkach nauczyciel może zaplanować i realizować program kursu w oparciu o gotowe i dostępne materiały dydaktyczne. W przeważającej większości przypadków jest jednak zmuszony samodzielnie opracować program kształcenia i stworzyć do niego właściwe materiały nauczania. Podejmowane przez nauczyciela decyzje i dokonywane wybory przekładają się więc bezpośrednio na kształt kursu JOZ, a ten jest zawsze wynikiem indywidualnego / jednostkowego potraktowania potrzeb odbiorców, celów i treści nauczania. Konstruowanie programu kształcenia pod kątem profilu odbiorców, celem zaspokojenia ich najpilniejszych bądź najważniejszych potrzeb związanych z użyciem JO w miejscu pracy, wymaga od nauczyciela specyficznego postępowania, które realizowane jest na wielu wzajemnie ze sobą powiązanych etapach i które opiera się na wnikliwej wieloaspektowej refleksji. Zasadnicza aktywność nauczyciela JS odnosi się do etapów związanych z planowaniem kursu JOZ², które wymaga m.in. i) określenia profilu odbiorców i zapotrzebowania na kurs, ii) analizy potrzeb, iii) selekcji treści nauczania, iv) zebrania danych źródłowych adekwatnych do kontekstu JOZ, v) opracowania ćwiczeń i materiałów nauczania.

1.1. Identyfikacja profilu odbiorców

Określenie profilu odbiorców wiąże się z odpowiedzią na pytanie czy kurs powodowany jest konkretną potrzebą istniejącej grupy odbiorców czy też powstaje jako jedna z możliwych ofert kształcenia językowego, nie mając u swych podstaw konkretnego zapotrzebowania. Dydaktyka języka francuskiego różnicuje te dwie sytuacje terminami *Français sur Objectifs Spécifiques* i *Français de Spécialité*, które wpisują się

¹ Terminy „język specjalistyczny” (JS) oraz „język obcy dla potrzeb zawodowych” (JOZ) traktować będziemy w niniejszej publikacji zamiennie, uważając je za pojęcia synonimiczne.

² Ograniczone rozmiary niniejszego tekstu nie pozwalają na dogłębne omówienie problematyki podjętej w punkcie 1. Wskazane etapy działań zostały natomiast szczegółowo omówione w naszych wcześniejszych publikacjach (Gajewska i Sowa 2014, Sowa 2015).

odpowiednio w logikę popytu i logikę podaży (J.-M. Mangiante/ Ch. Parpette 2004) oraz wymagają odmiennego podejścia metodycznego. Kursy oferowane, wynikające z tzw. logiki podaży, istnieją w ofercie programowej ośrodków edukacyjnych posiadających mniej lub bardziej bogatą gamę kursów zawodowych, dzięki czemu zwiększają się ich możliwości kształcenia. Oferta kursów zamawianych, wpisujących się w logikę popytu, odpowiada aktualnej prośbie uczącego się, który odczuwa realną potrzebę kształcenia.

Niezależnie od tego, w jakiej sytuacji powstaje dany kurs (na konkretne zamówienie czy też nie), zadaniem nauczyciela jest szczegółowe określenie profilu odbiorcy. Ogólnie rzecz biorąc, ten ostatni jest osobą dorosłą, już – bądź jeszcze nie – aktywną zawodowo, o silnie sprecyzowanych celach i wysokiej motywacji (H. Komorowska 2005). Grupy złożone z dorosłych uczących się odznaczają się dużą różnorodnością pod względem cech osobowościowych, strategii i stylów uczenia się, doświadczeń, potrzeb, przyczyn podejmowania nauki, celów, biegłości komunikacyjnej w języku ojczystym, poziomu znajomości języka obcego, umiejętności zawodowych, możliwości czasowych, sytuacji finansowej itp. Bez dokładnego zidentyfikowania, kto jest odbiorcą kursu i skąd wypływa potrzeba kształcenia nie będzie można trafnie zaplanować kolejnych etapów i skutecznie kurs zrealizować, a co za tym idzie osiągnąć zamierzonych celów nauki. Stąd też planowanie winno rozpocząć się od możliwie dokładnego opisu odbiorców, do których adresowany jest kurs. Niniejszy opis będzie wykonalny, jeśli nauczyciel zgromadzi pożądane informacje na temat uczących się poprzez np. sformułowanie pytań, które zada sam sobie oraz zamawiającym kurs i/lub rzeczywistym odbiorcom tego kursu. Informacje takie może zgromadzić w oparciu o stworzone przez siebie narzędzia pozyskiwania danych (formularze, tabele, ankiety itp.) lub już istniejące i wypracowane na gruncie dydaktyki JS (zob. T. Hutchinson/ A. Waters 1987, S. Eurin Balmet/ M. Henao de Legge 1992, D. Lehmann 1993, M. Cheval 2002, J.-M. Mangiante/ Ch. Parpette 2004, C. Carras i in. 2007, E. Gajewska/ M. Sowa 2014).

1.2. Analiza potrzeb

Analiza potrzeb odbiorców jest silnie powiązana z wcześniejszym etapem identyfikacji ich profilu. Polega ona na określeniu potrzeb językowych, aby na ich podstawie sformułować cele kształcenia oraz zdefiniować treści nauczania (R. Richterich 1985: 87).

Dzięki analizie potrzeb nauczyciel-twórca programu poznaje powody, dla których uczący się podejmuje kształcenie, jego sposoby nauki, relacje z otoczeniem, cechy szczególne, a także uwarunkowania środowiskowe, w których prowadzony będzie kurs JS, jego wymiar czasowy oraz tryb spotkań (T. Hutchinson/ A. Waters 1987). Analiza potrzeb jest także narzędziem, które pozwala dokonać selekcji sytuacji komunikacyjnych aktualnego lub przyszłego działania zawodowego, a w szczególności wyłonić typowe dla tychże sytuacji rodzaje dyskursu zawodowego (J.-M. Mangiante/ Ch. Parpette 2004). Pozyskanie tych informacji jest możliwe m.in. dzięki umiejętności trafnego formułowania pytań i poszukiwania na nie precyzyjnych odpowiedzi: kto komunikuje? Do kogo/ z kim? Dlaczego i po co? W jaki sposób? Gdzie? itp. Poprzez

wyłonienie specyficznych i typowych dla pożądanego kontekstu sytuacji komunikacyjnych oraz działań zawodowych, analiza potrzeb pozwala także zauważyć aspekty językowe, kulturowe, dziedzinowe, które współistnieją i/lub dominują w obrębie wybranych sytuacji, a które należy uwzględnić w projektowanym programie nauki.

Działania nauczyciela na etapie analizy potrzeb wiążą się także z eksploracją różnorodnych źródeł i sposobów pozyskiwania informacji na temat potrzeb odbiorców oraz ich oczekiwań względem projektowanego kształcenia. W zdobywaniu informacji nauczyciel może konsultować się z przedstawicielami odnośnego środowiska lub obszaru zawodowego specjalistami, a nawet samymi uczącymi się, analizować dostępne publikacje (naukowe i dydaktyczne), rejestrować dane źródłowe pochodzące bezpośrednio z terenu np. podczas wizyt w przedsiębiorstwach, analizować strukturę i zakres zadań zawodowych itp. W zależności od źródła informacji pomocne mu będą różne narzędzia, do których zaliczyć można m.in. ankiety i wywiady, audyt językowy, obserwację (uczestniczącą i nieuczestniczącą), metody etnograficzne, badanie dyskursu (analiza dyskursów, rejestrów, gatunków, badania korpusowe) czy też własną intuicję laika i/lub eksperta-praktyka (M. Long 2005), testy samooceny, plasujące i diagnostyczne (R. Howard/ G. Brown 1997).

Biorąc pod uwagę fakt, że nie zawsze i nie każde źródło informacji okazuje się wyczerpujące i wiarygodne zaleca się stosowanie dwóch lub więcej metod pozyskiwania danych, a następnie porównanie i łączenie wyników. M. Long (2005) doradza zestawienie informacji pochodzących z różnych źródeł i zbieranych za pomocą różnych metod (*source-method combinations*) w celu pozyskania rzetelnych, trafnych i użytecznych danych na temat cech językowych i zadań charakterystycznych dla określonego dyskursu zawodowego.

1.3. Selekcja treści nauczania

Analiza docelowych sytuacji komunikacji zawodowej stanowi podstawowy warunek wstępny każdego kursu. Na jej podstawie dokonuje się identyfikacji obecnych w nich aktów mowy i pojęć, a te z kolei stanowią punkt wyjścia do określenia potrzeb komunikacyjnych uczących się i przekładają się na cele i treści nauczania (zob. D. Lehmann 1993). Już wcześniejszy etap analizy potrzeb pozwala precyzyjnie stwierdzić, jakie treści nauczania należy uwzględnić w projektowanym programie kształcenia.

W nauczaniu JS do najczęściej uwzględnianych kategorii pomagających określić cele i uporządkować treści kształcenia zalicza się: tematy i dziedziny, sytuacje komunikacji, funkcje językowe, sprawności językowe, dyskurs, zadania, strategie językowe, kompetencje zawodowe, profil stanowiska, stopień specjalizacji (zob. T. Hutchinson/ A. Waters 1987, F. Mourlhon-Dallies 2008). Treści językowe obejmują natomiast elementy leksykalne, składniowe, fonetyczne, ortograficzne, parajęzykowe, które, w zależności od rodzaju dyskursu zawodowego, będą mniej lub bardziej reprezentatywne dla wybranych tekstów źródłowych.

Poza treściami językowymi, analiza sytuacji komunikacyjnych w danym zawodzie / środowisku powinna również uwzględnić różnego rodzaju elementy pozajęzy-

kowe. Te ostatnie są trudniejsze do wyłonienia niż komponenty wynikające bezpośrednio z systemu języka, a do których identyfikacji należy wykazać się dobrą znajomością obszaru zawodowego (właściwych mu rytuałów, zwyczajów, konwencji, przyjętych zachowań i praktyk). Pozajęzykowy wymiar komunikacji zawodowej obejmuje m.in. elementy socjolingwistyczne, strategiczne czy kulturowe (zob. C. Carras i in. 2007: 30).

1.4. Zebranie danych źródłowych

Jak zauważono wcześniej, różnorodność i niepowtarzalność profilu uczących się oraz specyfika ich potrzeb wymuszają ścisłą współpracę nauczyciela z właściwym obszarem zawodowym. Dostępność / otwartość docelowego środowiska działania będzie decydująca dla obserwacji przyjętych praktyk zawodowych oraz pożądaných zachowań językowych, które realizują się w formie konkretnych postaw, dyskursów i dokumentów. Pozyskiwanie danych źródłowych w terenie, które *nota bene* nie jest rzeczą prostą (zob. C. Carras 2015), pozwala nauczycielowi poznać specyfikę komunikacji zawodowej oraz dostarcza mu autentycznych materiałów, które zostaną wykorzystane³ w trakcie projektowanego kursu.

Nie dysponując gotowymi materiałami nauczania dla konkretnej grupy odbiorców, nauczyciel nie ma innego wyjścia, jak tylko samodzielnie dotrzeć do próbek pisemnych lub transkrybowanych tekstów, nagrań audio czy video powiązanych z grupą zawodową. Na podstawie analizy zebranego materiału źródłowego będzie mógł określić treści kształcenia. Zidentyfikowane typy dyskursów i dokumentów będą również wpływały na ich (nie)obowiązkową obecność w programie kształcenia.

Poszukiwanie i zbieranie materiałów stanowi ten etap planowania kursu, na którym nauczyciel będzie mógł potwierdzić, uzupełnić, a czasem i negatywnie ocenić trafność informacji zebranych na wcześniejszych etapach.

1.5. Opracowanie ćwiczeń

Nie uda się nauczycielowi trafnie i skutecznie zaplanować technik nauczania bez przeprowadzenia wcześniejszych etapów, które przedstawiono powyżej (zob. punkty 1.1.–1.4.). Choć metody i techniki nauczania, jakie wykorzystuje nauczyciel JOZ są wspólne dydaktyce języków ogólnych i specjalistycznych, ważne, aby mieć świadomość, że elementem różnicującym obydwie konteksty nauczania jest nie forma stosowanych technik, ale ich ukierunkowanie na cel. W zależności od potrzeb procesu dydaktycznego, nauczyciel JOZ może więc stosować podejścia zorientowane na działania językowe, na sprawności językowe, na gatunki tekstów czy też na realizację zadań analogicznych do tych, których wymaga autentyczne działanie zawodowe. Nauczyciel powinien określić, w które z w/w podejść będzie chciał wpisać projektowany kurs, aby adekwatnie do nich dobrać rodzaj ćwiczeń i zaplanować aktywność uczą-

³ Pamiętać jednak należy, że nie zawsze może owe dokumenty autentyczne wykorzystać w niezmienionej formie i to z wielu powodów. Poza oczywistą kwestią poufności danych czy praw autorskich, pozostaje jeszcze sprawa poziomu trudności pozyskanych materiałów.

cych się. Zwykle w programach kursów JS stosuje się ćwiczenia podobne jak na kursach JO, tj. ćwiczenia leksykalne, gramatyczne, rozwijające rozumienie ze słuchu, czytanie, mówienie bądź pisanie, choć kursy JOZ w sposób szczególnie uprzywilejowują techniki ukierunkowane na działanie tj. metoda projektów, metoda zadaniowa, analiza przypadków, symulacja. Te ostatnie uważa się za najbardziej zbliżone z tymi, które mają miejsce w autentycznym środowisku zawodowym. Będąc kompleksowymi i wieloetapowymi formami pracy, zadania i projekty sprzyjają integracji treści ćwiczenia dotyczących elementów językowych, socjolingwistycznych i pragmatycznych z kontekstem działań zawodowych, zwiększając tym samym zaangażowanie i wkład uczących się w wykonanie polecenia.

2. Kompetencje nauczyciela języka obcego dla potrzeb zawodowych

Na podstawie powyżej przedstawionych zadań nauczyciela w procesie planowania kursu JS wnioskować można, że jego kompetencje sytuować się będą w obszarach związanych m.in. z użyciem języka, stosowaniem aparatu metodologicznego oraz obeznaniem dziedzinowym (zob. E. Gajewska/ M. Sowa 2014).

Selekcja treści językowych kursu oraz analiza dyskursu specjalistycznego wymagać będą z pewnością kompetencji językoznawczych obejmujących, z jednej strony, biegłe i poprawne posługiwanie się systemem JO, a z drugiej, umiejętność analizy tekstów (także specjalistycznych). Dzięki temu, nauczyciel jest w stanie wydobyć z tekstów ich cechy charakterystyczne, a następnie je przekazać i wyjaśnić odbiorcom w trakcie procesu dydaktycznego. Zamiast więc dążenia do perfekcyjnego opanowania konkretnego języka zawodowego, nauczyciel JS winien być ekspertem w posługiwaniu się językiem, jako narzędziem działania zawodowego. Jego kompetencje eksperckie w tym zakresie obejmować będą znajomość podstawowych koncepcji z zakresu analizy dyskursu i typologii gatunku oraz umiejętność tworzenia korpusu tekstów (pisemnych i ustnych) pod kątem zdefiniowanych celów i efektów kształcenia.

Wskazanych powyżej zadań nie uda się także zrealizować bez stosownego podłoża metodycznego, które stanowi drugi ważny obszar kompetencji nauczyciela JOZ. Będąc zarówno autorem i realizatorem programu kształcenia, nauczyciel powinien potrafić m.in. definiować potrzeby komunikacyjne i kulturowe uczących się, ustalać cele, treści, techniki nauczania, wspierać uczących się, dostarczając im wiedzy na temat języka i sposobów jego skutecznego przyswajania, indywidualizować proces dydaktyczny w zależności od biegłości językowej uczących się, rozwiązywać trudności wpływające na częstą absencję uczących się oraz dokonywać trafnej i rzetelnej oceny umiejętności uczących się.

Wreszcie, zwykło wymagać się, aby nauczyciel JS posiadał odpowiednią wiedzę w zakresie obszaru zawodowego, którego języka naucza, bo to właśnie ona stanowi główną przeszkodę i trudność w pracy z grupami o potrzebach zawodowych. Stwierdzić należy, że dydaktycy nie są do końca zgodni w kwestii przyswojenia przez nauczyciela specjalistycznej wiedzy zawodowej (zob. m.in. G. Abbot 1993, J.R. Ewer 2003). Rozsądne wydaje się więc stanowisko T. Hutchinsona i A. Watersa (1987), którzy opowiadają się za tym, by nauczyciel JOZ posiadał elementarną wiedzę na temat danej dziedziny, był świadom obszarów własnej kompetencji oraz miał pozytywny stosunek do treści zawodowych. Nie musi on być wykładawcą danej dziedziny, ale raczej powinien wykazywać nią zainteresowanie i potrafić zadawać inteligentne

pytania w zakresie analizowanych zagadnień, szczególnie zważywszy na fakt, że na kursach JS on sam może czerpać z zawodowej wiedzy uczących się.

3. Kształcenie nauczycieli języków obcych na studiach wyższych

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego (tu francuskiego) odbywa się w ramach specjalizacji pedagogicznej (nazywanej także nauczycielską lub dydaktyczną) regulowanej zapisami *Rozporządzenia MNiSW z dn. 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*⁴.

W *Rozporządzeniu* ustawodawca wskazał ogólne i szczegółowe efekty kształcenia, jakie winny wieńczyć realizację programu przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Sprecyzował również sposoby realizacji omawianego kształcenia, które to dokonuje się w obrębie modułów z przypisaną im minimalną liczbą godzin.

Moduł	Komponenty modułu	Godziny	Punkty ECTS
Moduł 1: Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć)	Przygotowanie merytoryczne – zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów	W wymiarze zapewniającym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu.	W liczbie przypisanej do realizowanego kierunku studiów
Moduł 2: Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym	1. Ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne	90	10
	2. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie (etapach) edukacyjnym (edukacyjnych)	60	
	3. Praktyka	30	
Moduł 3: Przygotowanie w zakresie dydaktycznym	1. Podstawy dydaktyki	30	15
	2. Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie (etapach) edukacyjnym (edukacyjnych)	90	
	3. Praktyka	120	

Tabela 1. Moduły kształcenia przygotowującego do nauczania pierwszego przedmiotu⁵

⁴ Dz. U. Poz. 131.

⁵ W niniejszym tekście będziemy się zajmować wyłącznie realizacją programu przygotowującego do nauczania pierwszego przedmiotu (jednego języka obcego). Pominięte zostaną kwestie związane z przygotowaniem do nauczania kolejnego przedmiotu i pedagogiki specjalnej, również obecne w omawianym *Rozporządzeniu*.

Celem modułu pierwszego jest merytoryczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w odniesieniu do nauczanego przedmiotu, w tym przypadku języka francuskiego. Owo przygotowanie powinno być realizowane zgodnie z treściami kształcenia określonymi w programie właściwym dla realizowanego kierunku studiów tj. filologii romańskiej i przypisanymi do nich kierunkowymi oraz przedmiotowymi efektami kształcenia.

W module drugim wskazano treści wynikające bezpośrednio z obszaru pedagogiki i psychologii, pozwalające przygotować przyszłych nauczycieli do pracy z uczniami na poszczególnych etapach edukacyjnych.

Wreszcie, moduł trzeci obejmuje przedmioty i treści zapewniające przygotowanie w zakresie dydaktycznym do nauczania pierwszego przedmiotu w minimalnym wymiarze 120 godzin. Podobnie jak w module 2, treści kształcenia wchodzące w zakres dydaktyki przedmiotu zostały również powiązane z charakterystyką uczących się na kolejnych etapach edukacji szkolnej⁶. Mając na uwadze tematykę niniejszego tekstu oraz jego cele, etapem właściwym do analizy w zakresie nauczania języka dla potrzeb zawodowych jest III i IV etap edukacyjny obejmujący gimnazjum, szkołę ponadgimnazjalną oraz kształcenie w zawodzie⁷.

3.1. Program kształcenia nauczycieli języka francuskiego jako obcego na kierunku filologia romańska⁸

Przygotowanie do zawodu nauczyciela proponowane jest wyłącznie na studiach drugiego stopnia w ramach obowiązkowej specjalizacji nauczycielskiej w zakresie języka francuskiego jako obcego. Program specjalizacji rozłożonej na dwa lata studiów obejmuje treści wskazane w w/w *Rozporządzeniu MNiSW*, nie przekraczając ustalonego przepisami minimalnego wymiaru godzinowego wskazanego dla modułu 3. Tabela poniżej ilustruje rozkład zajęć oraz ich wymiar realizowany w ramach programu zapewniającego przygotowanie w zakresie dydaktycznym do nauczania pierwszego przedmiotu tj. języka francuskiego.

⁶ Należy zaznaczyć, że w przypadku języków obcych o tzw. niskiej popularności, wśród których w ostatnich latach znajduje się język francuski (zob. *Raport ORE* z 2013 r.) umieszczanie w programie zajęć z Dydaktyki szczegółowej na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a nawet w klasach IV-VI szkoły podstawowej, nie ma większego sensu z powodu częstej nieobecności tych języków na wskazanych etapach kształcenia w wielu placówkach oświatowych.

⁷ Można zastanawiać się, czy wskazane na etapie IV „kształcenie w zawodzie” jest wystarczające, aby uznać język obcy za przedmiot zawodowy, co szerzej omawia tekst M. Sowy (2015: 242-243).

⁸ W niniejszym tekście skoncentrujemy się wyłącznie na omówieniu programu specjalizacji glottodydaktycznej oferowanej na kierunku Filologia romańska prowadzonym w Instytucie Filologii Romańskiej KUL. Nasza refleksja dotyczyć będzie zasadniczo treści programowych zdefiniowanych dla modułu 3 w w/w *Rozporządzenia MNiSW*.

Nazwa zajęć	Forma zajęć	Rok / semestr studiów	Wymiar czasowy zajęć
Podstawy dydaktyki	konwersatorium	I rok (I semestr)	30 godz.
Dydaktyka jęz. francuskiego na III i IV etapie edukacyjnym (gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna)	ćwiczenia	I rok (I-II semestr)	60 godz.
Dydaktyka jęz. francuskiego dla potrzeb zawodowych	ćwiczenia	II rok (III semestr)	30 godz.
Praktyka pedagogiczna		II rok (III semestr)	120 godz.

Tabela 2. Program i wymiar czasowy zajęć przygotowujących do nauczania języka francuskiego jako obcego (w ramach modułu 3)

Jak widać w przedstawionym zestawieniu, skromny wymiar godzinowy zajęć nie pozwala na zbyt szczegółowe omówienie wszystkich zagadnień dydaktycznych pożądaných w kształtowaniu kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli języka francuskiego. Szczególnie jest to odczuwalne w przypadku zajęć z Dydaktyki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych, gdzie w ramach piętnastu dwugodzinowych spotkań można jedynie dokonać pobieżnego przedstawienia podstawowych zagadnień związanych z nauczaniem języka specjalistycznego. W ramach programu zajęć realizowanych od 2012 roku poruszane są takie kwestie jak ewolucja koncepcji dydaktycznych nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych, analiza profilu odbiorców kształcenia i ich potrzeb, tworzenie narzędzi analizy potrzeb, opracowanie inwentarza sytuacyjno-kompetencyjnego pod kątem planowanego kształcenia, poszukiwanie i dydaktyczna adaptacja materiałów autentycznych, tworzenie ćwiczeń, ewaluacja w dydaktyce JS. Przyjęta forma zajęć (ćwiczenia) pozwala (choć w ograniczonym zakresie) na integrację wiedzy metodycznej z umiejętnościami praktycznymi niezbędnymi do wykonywania działań typowych dla nauczyciela JOZ, a przedstawionych powyżej (zob. punkt 1.). Niemniej jednak wykonywane przez studentów działania, zbieżne z tymi, których podejmuje się nauczyciel-twórca kursu JS, nie są pozbawione trudności i braków, co zilustrujemy na konkretnych przykładach w następnej części (zob. 3.2.).

3.2. Wyzwania i problemy przyszłych nauczycieli JOZ na etapie przygotowania do zawodu

W ciągu trzech lat (2013/14, 2014/15 oraz 2015/16)⁹, w ramach zajęć z Dydaktyki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych studenci mierzyli się z zadaniami prak-

⁹ We wskazanym okresie w zajęciach wzięło udział ogółem 57 osób, a prezentowane w dalszej części obserwacje zostały sformułowane na podstawie 24 prac studentów w obrębie każdego z trzech zleconych zadań w trakcie zajęć.

tycznymi polegającymi m.in. na i) opracowaniu formularza analizy potrzeb dla konkretnej grupy odbiorców¹⁰, ii) stworzeniu inwentarza sytuacyjno-kompetencyjnego pod kątem zidentyfikowanego profilu odbiorców i planowanego kształcenia, iii) wyborze tekstów zawodowych adekwatnych do zdefiniowanych potrzeb odbiorców i stworzeniu na ich podstawie odpowiednich ćwiczeń. Wszystkie zadania były ze sobą ściśle powiązane, wpisując się w logikę działań nauczyciela opracowującego program kursu JOZ na konkretne zlecenie. Rezultaty pracy osiągnięte w pierwszym zadaniu determinowały więc jakość i skuteczność działań podejmowanych na kolejnych etapach planowania kursu. Wszystkie ze zleconych zadań były wykonywane w parach lub grupach 3- i 4-osobowych.

3.2.1. Identyfikacja potrzeb potencjalnych obiorców kształcenia

Potrzeby potencjalnych kursantów studenci mieli identyfikować na podstawie samodzielnie opracowanego formularza zawierającego najbardziej istotne, w ich przekonaniu, pytania w odniesieniu do planowanego kształcenia. Wszystkie prace studentów¹¹ poruszały kwestie dotyczące wieku, zawodu, poziomu wykształcenia, znajomości JO oraz języka francuskiego, dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych, stylów i strategii uczenia się. W wybranych przypadkach, studenci uznali także za słuszne, aby przyszli kursanci sami określili mocne i słabe strony własnych umiejętności językowych. Najmniej liczni byli autorzy formularzy, którzy zapytali o typy kompetencji i sprawności niezbędnych, w ocenie przyszłych uczących się, do rozwinięcia w trakcie kształcenia pod kątem wymagań obszaru zawodowego. Ta grupa studentów poprosiła również przyszłych kursantów o samoocenę biegłości językowej w ramach wybranych (lub wszystkich) sprawności komunikacyjnych.

Ogólnie rzecz biorąc, treść przedstawionych powyżej pytań wydaje się zasadna, choć ich bardziej wnikliwa analiza może budzić wątpliwości, co do dalszych etapów postępowania nauczyciela-twórcy kursu. Uwagę zwraca duża ogólność (by nie powiedzieć powierzchowność) formułowanych pytań, co przekłada się bezpośrednio na (bez)użyteczność pozyskiwanych za ich pomocą informacji. I tak pytanie „Jaki jest Pani/Pana zawód?” może być interpretowane przez potencjalnych respondentów w dwojaki sposób: czy chodzi o zawód wyuczony czy też aktualnie wykonywany? W

¹⁰ Studenci mieli zupełną dowolność w wyborze obszaru zawodowego potencjalnych odbiorców kształcenia. Wśród wybranych przez nich na potrzeby zleconego zadania profili zawodowych pojawiły się m.in. osoby pracujące w zawodzie recepcjonisty w hotelu, przewodnika wycieczek, animatora kulturowego, kucharza, stewardessy, sekretarki, informatyka, stomatologa. We wszystkich w/w przypadkach chodziło o osoby aktywne na rynku pracy w języku ojczystym (polskim), ale poszukujące możliwości zatrudnienia w w/w zawodach w obszarze francuskojęzycznym. Stąd wynikała konieczność opracowania dla nich kursu języka francuskiego dla potrzeb zawodowych.

¹¹ Celem niniejszego tekstu jest zarysowanie głównych obszarów trudności metodycznych zaobserwowanych w trakcie trzyletniej pracy ze studentami filologii romańskiej w ramach zajęć z Dydaktyki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. Stąd też artykuł celowo nie zawiera zestawień liczbowych i ilościowych podsumowań, a skupia się na jakościowym opisie wyników zrealizowanego procesu dydaktycznego.

obydwu przypadkach odpowiedzi mogą być więc radykalnie różne, co należałoby uwzględnić w planowanym kształceniu. Próba zdefiniowania poziomu znajomości języka za pomocą pytania „Ile czasu uczy/ł(a) się Pan/Pani języka francuskiego?” również nie daje dostatecznego oglądu umiejętności komunikacyjnych odbiorcy planowanego kształcenia. Nawet jeśli zasugeruje się opcję odpowiedzi „więcej niż 5 lat” lub „mniej niż 5 lat”, tak zdefiniowane kryterium czasu nie jest wystarczające, aby na jego podstawie opierać poziom projektowanego programu JOZ.

W celu poznania przeszłości (także edukacyjnej) przyszłych kursantów pojawiają się w formularzach pytania takie jak „Czy przebywał(a) już Pan/Pani w krajach francuskojęzycznych?”, „Czy uczęszczał(a) już Pan/Pani na kurs języka specjalistycznego?”, a oczekiwana na nie odpowiedź to wyłącznie „Tak” lub „Nie”. Studenci nie uważają za słuszne poinformowanie się na temat celu, specyfiki czy skutków pobytu lub kursu, ich miejsca (Gdzie? U kogo? Przez kogo?) i czasu (Kiedy? Jak dawno? Jak długo?), co mogłoby być im później pomocne w opracowywaniu założeń metodycznych i programowych przygotowywanego kursu.

Analizowane prace studentów (choć nie wszystkie) prawidłowo zawierają pytania o rodzaj kompetencji wymagających kształcenia, także tych, które powiązane są z zadaniami zawodowymi wykonywanymi w środowisku zawodowym. Studenci chcą dowiedzieć się, w jakim stopniu sprawność pisania lub mówienia może być istotna w odniesieniu do wykonywanego zawodu czy zajmowanego stanowiska. Stąd obecność pytań dotyczących typów redagowanych pism czy profilu potencjalnych rozmówców / partnerów zawodowych. Pozyskane w ten sposób informacje mogłyby natomiast zyskać na operacyjności, gdyby uwzględnić rangę wskazanych kompetencji w zadaniach zawodowych typowych dla danego zawodu / stanowiska, a co za tym idzie ich (nie)obowiązkową obecność w programie kursu.

Obszerna grupa pytań zawartych w formularzu studentów dotyczy dotychczasowych doświadczeń z procesem nauki JO, o czym świadczą m.in. pytania typu „Jaki jest Pana/Pani stosunek do nauki języków obcych?”, „Jaki styl nauki Pan/Pani preferuje?”, „Jaki jest wg Pana/Pani najskuteczniejszy sposób nauki JO?”, „Jaka jest wg Pana/Pani najlepsza metoda nauki JO?”, „Jakie trudności spotyka Pan/Pani w nauce JO?”, „Co, wg Pana/Pani, jest gwarancją sukcesu w nauce JO?” Zauważyć należy, że, w analizowanych pracach, w/w pytania zmierzające do identyfikacji tzw. potrzeb psychoafektywnych uczących się dominują (ilościowo) nad pytaniami dotyczącymi potrzeb językowych czy socjokulturowych (D. Lehmann 1993). Z pewnością są one pomocne w planowaniu procesu dydaktycznego, niemniej jednak pożądane byłoby ich ściślejsze powiązanie z kształtem projektowanego kształcenia oraz potrzebami i oczekiwaniami uczących się względem tego ostatniego, a nie z procesem nauki JO w ogóle.

Na podstawie powyższego, stwierdzić zatem można, że informacje pozyskiwane przez studentów na etapie analizy potrzeb nie są wystarczające, by na ich podstawie szczegółowo określić potrzeby odbiorców względem zamawianego kursu. Ogólny charakter stawianych pytań, ich niska szczegółowość i mała wnikliwość przyszłych twórców kursu pozwalają wnioskować, że studenci niedostatecznie uwzględniają stopień powiązania etapu analizy potrzeb z programowaniem kształcenia w zakresie

JOZ, nie doceniając tym samym wagi tego etapu w całym procesie kształcenia (zob. E. Frendo 2005, H. Komorowska 2005).

3.2.2. Opracowanie inwentarza

W drugiej kolejności studenci zmierzali się z zadaniem opracowania inwentarza sytuacyjno-kompetencyjnego (tzw. *réfèrentiel*) pod kątem zidentyfikowanego profilu odbiorców i planowanego kursu. Zadanie polegało zasadniczo na analizie docelowych sytuacji komunikacyjnych, w których podejmowane są konkretne działania zawodowe, a następnie określeniu – wynikających z tychże sytuacji oraz zadań – celów i treści programowanego kształcenia dla wybranych uprzednio zawodów. Tym samym, struktura inwentarza opierała się na szczegółowym opisie kategorii takich jak sytuacja komunikacyjna, zadania zawodowe, cele komunikacyjno-zawodowe, cele językowe, przykładowe akty mowy, teksty. W większości wypadków opis w/w elementów mógł być dokonany przez studentów na podstawie ich wcześniejszych doświadczeń osobistych i społecznych z przedstawicielami wybranych zawodów (m.in. recepcjonista, sekretarka lub przewodnik wycieczek). Niemniej jednak, kompletny obraz zawodowej aktywności tych osób oraz wykonywanych przez nich działań za pośrednictwem języka wymagał uzupełnienia o dodatkowe, a przede wszystkim obiektywne informacje. Pozyskanie tych ostatnich wiązało się z obserwacją docelowego środowiska zawodowego lub przynajmniej wnikliwym zapoznaniem się ze specyfiką w/w zawodów i obowiązków służbowych, choćby poprzez oficjalne opisy stanowisk i/lub zawodów zamieszczane przez pracodawców lub instytucje publiczne (tj. biura pracy, agencje zatrudnienia, inspekcje pracy itp.). O ile studenci nie mieli możliwości rzeczywistej obserwacji obszaru zawodowego, o tyle przegląd dostępnych materiałów w Internecie był w zasięgu wszystkich.

Na podstawie pisemnych prac studentów należy stwierdzić, że wielu z nich prawidłowo potrafi dokonać analizy sytuacji komunikacyjnych w wybranych przez siebie obszarach zawodowych oraz trafnie wyłuskać działania powiązane z tymi sytuacjami. Wyodrębnione przez nich działania są podstawą do zdefiniowania celów kształcenia – komunikacyjno-zawodowych oraz językowych (m.in. leksykalnych, gramatycznych), z czym wielu studentów poradziło sobie bez większych problemów. I tak np. pierwsza wizyta u stomatologa (sytuacja komunikacyjna) wymaga podjęcia przez tego ostatniego konkretnych działań (zadania) takich jak m.in. wywiad z pacjentem, wypełnienie formularza, ocena stanu uzębienia oraz poinformowanie o nim pacjenta, sformułowanie odpowiednich zaleceń w zakresie higieny jamy ustnej itp. Na podstawie w/w zadań, wśród celów komunikacyjnych studenci wymieniają zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi twierdzących i przeczących, formułowanie wyjaśnień i zaleceń (także na piśmie). Z celów komunikacyjnych wynikają natomiast cele językowe obejmujące elementy gramatyczne, jak np. użycie struktur pytających, przeczących, twierdzących, rozkazujących, oraz elementy leksykalne związane z fachowym słownictwem w zakresie budowy jamy ustnej, narzędzi stomatologicznych, form leków i środków pielęgnacyjnych, rodzajami zabiegów stomatologicznych itp. Poza własnym doświadczeniem, aspekty komunikacyjne i językowe obszaru zawodo-

wego studenci definiują również na podstawie dostępnych w sieci nagrań oraz transkrypcji dialogów pomiędzy lekarzem a pacjentem, o czym świadczą wyłuskane z tych materiałów przykładowe sformułowania (akty mowy). Dodatkowo studenci wskazują dokumenty autentyczne tj. karta pacjenta, kwestionariusz stomatologiczny, które będą niezbędne do uwzględnienia w trakcie kursu pod kątem zdefiniowanych celów kształcenia.

Niestety wiele jest także prac, które pokazują poważne trudności studentów z poprawnym opracowaniem poszczególnych składowych inwentarza. Problem pojawia się przeważnie na etapie zdefiniowania zadań wynikających z danej sytuacji komunikacyjnej. Choć wskazane przez studentów zadania związane są raczej z wybranym przez nich zawodem, nie mają jednak związku z analizowaną sytuacją. I tak np. objaśnienie grupie turystów trasy zwiedzania obiektu (sytuacja komunikacyjna) nie wymaga od przewodnika wycieczki nawiązywania kontaktów handlowych z instytucjami czy partnerami z branży turystycznej czy też kierowanie dyskusją przez przewodnika podczas prezentacji przez niego obiektu turystycznego (zadanie).

Nieodpowiednie przełożenie sytuacji zawodowej na wynikające z niej zadania skutkuje kaskadą błędów na etapie formułowania celów kształcenia. Najczęstsze i najbardziej liczne potknięcia studentów polegają m.in. na:

- nietrafnym przyporządkowaniu celów do sytuacji i zadań zawodowych, np. podawanie godziny, wskazywanie drogi, wydawanie poleceń pojawiają się jako cele komunikacyjne wynikające z zadania „prezentacja obiektu turystycznego” przez przewodnika wycieczek czy też użycie strony biernej jako cel językowy przy opracowywaniu programu wydarzeń przez animatora kulturalnego;
- błędnej kwalifikacji celów wynikającej z niewłaściwego rozróżnienia pomiędzy celami komunikacyjnymi, zawodowymi i językowymi, np. rozumienie dowcipów (kelner), wyrażanie się w sposób dyplomatyczny (kelner), posługiwanie się francuską klawiaturą (animator kulturowy), rozwijanie wypowiedzi ustnej (kelner) to – w opinii niektórych – cele językowe;
- zbyt ogólnym definiowaniu celów, co przekłada się na ich niską operacyjność w projektowanym kształceniu, np. rozwijanie wypowiedzi ustnej, doskonałe rozumienie języka, kulturalne zachowanie itp.

Zaproponowane w inwentarzu przykładowe realizacje aktów mowy powiązanych z realizacją zadań zawodowych to, w większości przypadków, intuicyjnie sformułowane przez studentów zdania / wyrażenia, które wydają im się odpowiednie do umieszczenia w opracowywanym inwentarzu. Ich niepoprawność gramatyczna, ortograficzna oraz stylistyczna poddają w wątpliwość ich rzeczywiste powiązanie z docelowym obszarem działania zawodowego.

Najmniej zastrzeżeń można sformułować pod adresem wyboru dokumentów autentycznych, które, w zdecydowanej większości prac, są poprawnie identyfikowane dla analizowanych sytuacji. W wybranych przypadkach wymagałyby np. większej precyzji, jak choćby termin „umowa” czy „plan”.

Analiza prac studentów związanych z opracowaniem inwentarza skłania do

stwierdzenia, że główne trudności studentów sytuują się w obszarze kompetencji metodycznej, a polegają zasadniczo na właściwym zdefiniowaniu celów kształcenia na podstawie analizy sytuacji komunikacyjnych danego obszaru zawodowego. Pewne braki zauważyć można także u studentów w obszarze ich umiejętności językowej interpretacji działań i dokumentów pod kątem selekcji treści opracowywanego programu kształcenia.

3.2.3. Selekcja dokumentów źródłowych i opracowywanie ćwiczeń

Ostatnim zadaniem zleconym studentom w ramach zajęć dydaktycznych był wybór jednego dokumentu źródłowego (autentycznego) właściwego dla wskazanego zawodu i opracowanie na jego podstawie ćwiczeń rozwijających wybrane sprawności komunikacyjne. Obszar poszukiwań dokumentów obejmował wyłącznie zasoby Internetu. Żadnej z grup studentów nie udało się zebrać materiału źródłowego w terenie.

Zauważyć należy, że selekcja dokumentów dotyczących sytuacji i działań zawodowych nie jest źródłem większych problemów. Studenci właściwie identyfikują typ dyskursu i rodzaje dokumentów związanych z realizacją zdań zawodowych. Wśród materiałów zebranych na potrzeby realizowanych prac pojawiają się m.in. karta dań (kelner), przepis kulinarny (kucharz), list formalny (sekreterka), ulotka medyczna (stomatolog), instrukcja bezpieczeństwa (stewardessa), afisz informacyjny (animatore kulturalny), plan miasta (przewodnik wycieczek) itp. Przeważająca większość zebranych dokumentów to teksty lub materiały graficzne. Studenci nie sięgnęli niestety po materiały audio-wizualne, których wykorzystanie byłoby również wskazane w trakcie projektowanego kursu np. instrukcje bezpieczeństwa podawane przez stewardessę na pokładzie samolotu obejmują zarówno przekaz werbalny, jak i wizualny, a zaleceniom stomatologa co do pielęgnacji jamy ustnej również mogą towarzyszyć stosowne instrukcje przekazywane w formie gestów.

Na podstawie zebranych przez siebie materiałów studenci podjęli się opracowania ćwiczeń, które uwzględniałyby naukę języka francuskiego na potrzeby konkretnych działań zawodowych. Analiza wykonanych prac dowodzi jednak wielu problemów, z jakimi musieli zmierzyć się (często nieskutecznie) przyszli nauczyciele języka. Po pierwsze zauważyć należy, że wiele grup studentów opracowało swoje propozycje dydaktyczne bez odniesienia do poziomu biegłości językowej przyszłych uczących się. Ponieważ poziom znajomości języka nie został przez nich określony na wcześniejszych etapach trudno stwierdzić, czy propozycje ćwiczeń mają szansę powodzenia w planowanym kształceniu.

Po drugie, w bardzo wielu przypadkach, brak jest powiązania pomiędzy opracowywanymi ćwiczeniami a celami językowymi i komunikacyjnymi wskazanymi w inwentarzu. O ile widać adekwatność tekstu źródłowego do wyróżnionych zadań, nie można tego samego stwierdzić w odniesieniu do celów i proponowanych form ich realizacji (tj. ćwiczeń). Te ostatnie również nie zawsze są odpowiednie dla profilu zawodowego oraz potrzeb uczących się, co rodzi obawy co do końcowych efektów kształcenia i zaspokojenia oczekiwań jego uczestników. Pomimo iż nauczanie JOZ uprzywilejowuje aktywne formy nauki osadzone w kontekście zbliżonym do docelowego miejsca pracy oraz polegające na realizacji zadań zbieżnych z autentycznymi

zadaniami zawodowymi, analizowane prace studentów skupiają się zasadniczo na tzw. ćwiczeniach szkolnych, polegających zasadniczo na nauce elementów języka. Dominują wśród nich takie techniki nauczania jak prawda-falsz, uzupełnianie luk, przyporządkowywanie lub klasyfikacja elementów, testy wyboru, eliminowanie elementów niepasujących itp. Podkreślić należy, że wymienione techniki mogą być wykorzystywane w nauce JS (E. Damette 2007, 2015), ale winny być powiązane z konkretnymi celami kształcenia, ukazując związek pomiędzy nauką języka a wykonywanymi działaniami zawodowych. O ile studenci starają się uwzględniać aktywności ukierunkowane na rozwijanie sprawności komunikacyjnych w ramach zadań zbliżonych do autentycznych (np. redakcja listu handlowego, przygotowanie plakatu reklamowego, prezentacja zabytku grupie turystów, przyjęcie zamówienia od klientów w restauracji itp.), należy zauważyć, że oceniane prace nie zawierają wcale takich technik nauczania jak analiza przypadku czy metoda projektów.

Przegląd prac studentów dowodzi, że, w projektowanych przez siebie programach i ćwiczeniach, nie są oni do końca świadomi konieczności równoczesnego uwzględniania aspektów językowych oraz docelowego kontekstu użycia języka. W konsekwencji skutkuje to m.in. brakiem powiązania formy i treści ćwiczeń z odnośnym obszarem zawodowym, jak również z profilem uczących się oraz prezentacją elementów językowych (gramatycznych i/lub leksykalnych) poza właściwymi dla nich zawodowymi sytuacjami komunikacyjnymi. Dowodów tego stanu rzeczy dostarczają sformułowane polecenia do ćwiczeń (np. „Wyjaśnij koledze jak dojść z dworca do centrum miasta”) oraz ich treść (np. wyszukiwanie struktur pytających na przykładzie rozmowy pomiędzy rodzicem a dzieckiem). Warto też zauważyć, że w wielu przypadkach polecenia zawierają elementy metajęzykowe (tj. np. wstaw właściwy okolicznik miejsca, uzupełnij zaimkami dopełnienia bliższego itp.), co może stanowić trudność ich interpretacji (ale także i wykonania) przez kursantów o profilu zawodowym (zob. F. Mourhlon-Dallies 2008).

Należy wreszcie zwrócić uwagę na trudności studentów w trafnym i optymalnym wyborze treści nauczania, które mają być przekazane w ramach opracowywanego programu. W zależności od zdiagnozowanych na wstępie potrzeb, kształcenie w zakresie JS koncentruje się na umiejętnościach priorytetowych, a wielokrotnie na tzw. kompetencjach cząstkowych dostosowanych do pożądanego poziomu językowego uczących się i wykonywanych przez nich działań zawodowych. Brak dostatecznych informacji o potrzebach uczących się, wynikający z niepełnej analizy potrzeb, skutkuje, w analizowanych pracach, niewiedzą na temat treści i kompetencji, na których należy się skupić. W konsekwencji, proponowane ćwiczenia starają się prezentować zagadnienia językowe (szczególnie gramatyczne) w całej ich złożoności i rozwijać, w równym stopniu, wszystkie sprawności komunikacyjne, co niekoniecznie jest pożądane i możliwe. I tak np. zamiast skoncentrować się w ćwiczeniach na wybranych (tj. najbardziej reprezentatywnych dla zawodu) strukturach pytających lub rozkazujących znajdujemy w pracach wszystkie możliwe ich formy, połączone z koniecznością sformułowania przez uczących się reguły gramatycznej w odniesieniu do omawianych elementów.

Powyższe obserwacje każą stwierdzić, że jakość i skuteczność działań nauczyciela podejmowanych na etapie opracowania ćwiczeń wiąże się bezpośrednio z działaniami uprzednimi. Niedostateczny stopień poinformowania na temat potrzeb uczących się, niepełna analiza docelowego kontekstu zawodowego i nieadekwatne powiązanie go z celami kształcenia skutkują nietrafnym doбором treści ćwiczeń i ich niewłaściwą formą. Można wnioskować, że opracowując materiały dydaktyczne na potrzeby planowanego kursu, studenci stosują rozwiązania metodyczne właściwe bardziej dydaktyce języka ogólnego niż specjalistycznego. Ich doświadczenie edukacyjne w zakresie nauki języka francuskiego odebrane na poszczególnych etapach własnego kształcenia daje również o sobie znać w trakcie zmagania z przygotowaniem kursu dla odbiorców o zupełnie odmiennym profilu i potrzebach.

4. Zakończenie

Poczynione powyżej obserwacje pokazują, że planowanie kursu JS nie jest rzeczą prostą, a potencjalne trudności sytuują się niemal na każdym etapie działań związanych z planowaniem. Dlatego też zasadnym wydaje się uwzględnienie aspektów metodycznych związanych z nauczaniem JOZ w ramach przygotowania do zawodu nauczyciela JO na studiach wyższych. Zarejestrowane w trakcie wieloetapowej pracy trudności studentów dotyczą zasadniczo jednej z trzech wskazanych wyżej (zob. punkt 2.) kompetencji nauczyciela JOZ, tj. kompetencji metodycznej. Wcześniej zdobyte umiejętności związane z nauczaniem języka ogólnego okazują się niewystarczające, aby z powodzeniem i bez kłopotu, od początku do końca, opracować kurs języka specjalistycznego. Kształcenie w zakresie dydaktyki języka francuskiego jako ogólnego, widoczne w zrealizowanych i omówionych tu pracach, nie jest do końca tożsame z dydaktyką języka specjalistycznego, gdzie nauczyciel staje w obliczu innych wyzwań i innych problemów metodycznych. Obecność zagadnień dydaktyki JS, choćby w stopniu minimalnym, w programie przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela mogłoby lepiej uwrażliwić studentów – przyszłych nauczycieli na potencjalne trudności metodyczne w pracy z grupami o potrzebach zawodowych oraz wyposażać ich w podstawowe narzędzia, które będą pomocne w skutecznym działaniu dydaktycznym.

Bibliografia

- Abbot, G. (1983), *Training teachers of EST: Avoiding orthodoxy*. In: *The ESP Journal*, 2 (1), 33–36.
- Carras, C./ Tolas, J./ Kohler, P./ Szilagyi, E. (2007), *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris.
- Carras, C. (2015), *Les stratégies de collecte des données : aspects institutionnels et déontologiques*. In: *Points Communs*, 2, 20–28.
- Cheval, M. (2002), *Les établissements culturels à l'étranger et la formation des publics spécialisés : concevoir un programme de français de spécialités*. In: *Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)*. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 14, 9–16.

- Damette, E. (2007), *Didactique du français juridique*. Paris.
- Damette, E. (2015), *Intégrer des séquences FOS dans un cours de FLE pour répondre aux besoins sociaux des apprenants*. In: M. Sowa (red.), *Enseignement / apprentissage du français face aux défis de demain*. Lublin, 36–54.
- Eurin Balmet, S./ Henao de Legge, M. (1992), *Pratiques du français scientifique*. Paris.
- Ewer, J.R. (1983), *Teacher training for EST: Problems and methods*. In: *The ESP Journal*, 2 (1), 9–31.
- Frendo, E. (2005), *How to Teach Business English*. Harlow.
- Gajewska, E./ Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache...* *Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin.
- Gajewska, E./ Sowa, M. (2015), *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*, (w:) *Neofilolog*, 44 (2), 233–248.
- Howard, R./ Brown, G. (1997), *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*. Clevedon.
- Hutchinson, T./ Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes. A Learning-centered Approach*. Cambridge.
- Komorowska, H. (2005), *Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia* (w:) *Języki Obce w Szkole*, Nr specjalny 6/2005, 41–65.
- Lehmann, D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Paris.
- Long, M. (2005), *Second Language Needs Analysis*. Cambridge.
- Mangiante, J.-M./ Parpette, Ch. (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris.
- Richterich, R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris.
- Sowa, M. (2015), *Specjalizacja nauczycielska na filologii romańskiej a kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego* (w:) *Linguodidactica*, XIX, 239–254.

Emil Daniel LESNER
Uniwersytet Szczeciński

Zum Übersetzungsproblem melischer Texte am Beispiel des Lieds „Wilcza zamieć” und seiner deutschen Übertragung

Abstract:

The problem of translating melical texts on example of song „Wilcza zamieć“ and its German rendition

The author discusses the basic problems of translation of melical texts. He shows also on example of a song “Wilcza zamieć” and its German rendition the translation techniques and strategies, which can be implemented in the translation process.

Einleitung

Die Dichtung wird laut Meinungen vieler Theoretiker (man kann hier u.a. die Beiträge von Walter Benjamin (W. Benjamin 1923) oder Roman Jakobson (R. Jakobson 1959) nennen) als ein schwieriges Übersetzungsproblem angesehen. Der besondere Platz soll dabei ihren melischen Eigenschaften gewidmet werden. Die Bestimmung der Texte für das Singen verursacht, dass der Übersetzer nicht alle zur Verfügung stehenden Übersetzungstechniken anwenden kann. Zu anderen Schwierigkeiten, die bei der Wiedergabe solcher Texte auftreten, gehören die Reimstruktur des Ausgangstextes und die Intertextualität¹. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist die qualitative Bewertung der angewandten Übersetzungstechniken bei der Übertragung des Liedes "Wilcza zamieć" ins Deutsche. Das Lied entstammt dem polnischen Computerspiel "Wiedźmin 3: Dziki Gon". Untersucht und beschrieben werden sowohl formale und semantische Aspekte des Ausgangstextes (darunter auch implizite Inhalte) als auch die Methoden ihrer Wiedergabe in der deutschen Sprache.

1. Das Lied als ein audiomedialer, formbetonter Text

Das Lied, der singende, oft mit Musik begleitete Vortrag, ist die älteste Form der Lyrik, ja aller Dichtung überhaupt: Damit der dichterische Text sich dem Gedächtnis der Singenden wie der Zuhörenden besser einprägte als die Prosa, wurde er in Versen verfasst und erhielt eine musiknahe Rhythmik und Metrik (D. Burdorf 1997: 22f.)

¹ Ein neues Intertextualitätsmodell wird im Jahre 2016 von Sulikowski vorgeschlagen (vgl. P. R. Sulikowski 2016).

Das oben angeführte Zitat stellt den Begriff des Liedes mit dem Begriff der Dichtung zusammen. Dabei entsteht die Frage, ob Liedtexte auf dieselbe Weise wie poetische Texte gestaltet werden, was von besonderer Bedeutung für die Wahl einer passenden Übersetzungstechnik und für den ganzen Übersetzungsprozess ist. Vor der Übersetzungsanalyse wäre dementsprechend erforderlich einige Unterschiede zwischen einem Liedtext und einem poetischen Text zu erläutern². Ähnlich wie andere Texte, darunter künstlerische Texte wie Gedichte oder Prosa (vgl. R. Jakobson 1960: 88), werden die Lieder als linguistische Mitteilungen angesehen. Sie werden durch einen Sender einem bestimmten Empfänger mitgeteilt, nehmen Bezug auf einen entsprechenden Kontext und werden in einem entsprechenden Code (d.h. in einer bestimmten, für die beiden Kommunikationspartner verständlichen Sprache) ausgedrückt.

Der Unterschied zwischen einem Lied und einem poetischen Text besteht im Rezeptionskanal. Im Falle eines Liedes haben wir mit dem akustischen Kanal und im Falle der traditionellen Dichtung mit dem visuellen Kanal zu tun. Die dominante Sprachfunktion der beiden ist die sog. poetische Funktion der Sprache (vgl. ebenda: 92). Jakobson stellt fest, dass sie „das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination“ projiziert (vgl. ebenda: 94). Damit wird nämlich die Wiederholbarkeit bestimmter Spracheinheiten gemeint und die Möglichkeit sie mit anderen wiederholbaren Eigenschaften zu verbinden. In Bezug auf Lieder werden Strophen, Refrain, Akzentsetzung in einer bestimmten Zeile des Textes (sie hängt allerdings noch von der musikalischen Gestaltung des Textes ab, wo die Silbenbetonung in Sätzen an die komponierte Musik angepasst werden sollte) und die reimische Struktur wiederholbar. Man kann vermuten, dass die o. g. Akzentsetzung aus pragmatischer Sicht zu den wichtigsten, textstiftenden Merkmalen eines Musikstückes gehört. Die Verbindung der Akzentsetzung mit der Phonetik einer bestimmten Sprache, in der gesungen wird, verursacht, dass in einer Übersetzungssituation unterschiedliche Akzentuierung des Ausgangs- und des Zieltextes zu Melodiestörungen im Translat führen könnte.

Eine andere, für die Übersetzung wichtige Frage ist die Zuordnung des Liedes zu einem entsprechenden Texttyp. Katharina Reiß unterscheidet vier übersetzungsrelevante Texttypen: den inhaltsbetonten, formbetonten, appellativen und audiomedialen Text (vgl. K. Reiß 1993: 19). Die Dichtung wird von Reiß zu formbetonten Texten klassifiziert, wobei der Begriff 'Form' als Methode der Inhaltsvermittlung verstanden wird. Die Form ruft bei den Empfängern einen bestimmten ästhetischen Effekt hervor (vgl. K. Reiß 1969: 81f.). Sie bedeutet für Reiß u.a. Rhythmus, Reim, Metapher, Sprichwörter und Metrik (vgl. K. Reiß 1986: 39). Im Vergleich zu formbetonten Texten werden die audiomedialen durch zwei Merkmale bestimmt (vgl. K. Reiß 1986: 49-52): einerseits durch die Verwendung der technischen Anlagen für Tonaufnahme und –empfang (im Falle des Liedes und Liedtexte ist das u.a. Radio) und andererseits durch die Verwendung der außersprachlichen Ausdrucksformen (für die Lieder bedeutet das die musikalische Begleitung und Melodie). In Bezug auf Liedtexte kann man sagen, dass

² Wir sind der Meinung, dass es unmöglich ist, das Lied als Dichtung zu betrachten. Hypothetisch gesehen sind das für uns zwei unterschiedliche Formen der künstlerischen Tätigkeit, die durch andere Merkmale konstituiert werden.

wir mit einem audiomedialen, formbetonten Texttyp zu tun haben. Da solche formalen Eigenschaften wie Strophenbau, Reime, Metrum oder Refrain zu den wichtigsten Merkmalen von Liedern gehören, wird von uns das Lied als eine Mischform des formbetonten und audiomedialen Textes angesehen.

2. Liedtexte aus übersetzerischer Sicht am Beispiel von „Wilcza zamieć“

Die Einbeziehung der Lieder in die Gruppe der audiomedialen, formbetonten Texte verursacht eine Reihe von Übersetzungsproblemen. Das Wichtigste ist hier die präzise Bestimmung des Übersetzungsskopos. Katharina Reiß und Hans Johann Vermeer betonen, dass „Dominante aller Translation der Zweck (Skopos)“ sei. Die Verschiedenheit der translatorischen Zielsetzungen bedeutet auch die Verschiedenheit der anwendbaren Übersetzungsstrategien und –techniken (vgl. K. Reiß / H. Vermeer 1984: 134). Im Falle der Lieder besteht der Übersetzungsskopos in der Beibehaltung von musikalischen Eigenschaften des Ausgangstextes. Die Verwendung der außersprachlichen Ausdrucksformen verursacht, dass der Liedtext sich in zwei gegenseitig beeinflussende Ebenen gliedern lässt, d.h. in die Wortebene und in die Musikebene. Es ist unmöglich die genannten Ebenen zu trennen, weil die Veränderungen auf der Wortebene auch die Veränderungen auf der Musikebene implizieren. Darüber hinaus begleitet der wörtlichen Gestaltung des Ausgangstextes die musikalische Liedgestaltung. Aus der übersetzerischen Sicht kann man vermuten, dass sich nur die Wortebene übertragen lässt. Die Musikebene sollte unverändert bleiben und könnte höchstens nur bearbeitet werden³.

Der Übersetzer soll dementsprechend nach der rhythmischen Äquivalenz des Ausgangs- und des Zieltextes streben. Um das zu erzielen, lässt sich in Bezug auf das ausgangssprachliche Versmaß die durch Koller definierte transferierende Übersetzungsmethode anwenden. Sie besteht darin, dass man versucht, „AS-Textelemente, die spezifisch in der AS-Kultur verankert sind, als solche in ZS-Text zu vermitteln“ (vgl. Koller 1998: 211). Im Weiteren soll auch versucht werden, relative semantische Treue in Bezug auf den Ausgangstext zu erzeugen. Der nächste Schritt im Übersetzungsprozess ist die Feststellung der Invarianz. Sie wird u.a. durch Krzysztof Lipiński als die Gruppe „der ausgangstextuellen Elemente, die im Vergleich zum Zieltext unverändert bleiben“, definiert⁴. Bei der Übersetzung der Lieder sind das vor allem rhythmische und reimische Textgestaltung (die die musikalische Ebene des Werkes beeinflussen).

Im empirischen Teil dieses Beitrags befassen wir uns mit der Übersetzung des Liedtextes aus dem derzeit sehr populären Computerspiel „Wiedźmin 3: Dziki Gon“, um zu veranschaulichen, auf welche Probleme der Übersetzer stoßen kann und worauf er aufpassen muss, um einen relativen Übersetzungserfolg zu erzielen. Dabei werden wir uns auf drei Übersetzungsebenen konzentrieren: auf die referentielle [REF], formale [FOR] und konnotative [KON] Ebene. Für die Beschreibung der Beispiele verwenden wir die einsprachigen Wörterbücher [SZYM] und [DUD]. Bei der Beschreibung

³ Zur Differenzierung zwischen Übersetzung und Bearbeitung vgl. M. Schreiber (1993).

⁴ grupa „[...] wszystkich tych parametrów tłumaczonego tekstu, które przy porównaniu translata z oryginałem pozostają niezmiennie“ (übers. E.L., vgl. K. Lipiński 2004: 86).

der Übersetzungstechniken werden wir uns auf die Vorschläge von Krzysztof Lipiński⁵ beziehen und bei der Beschreibung des ausgangs- und zielsprachlichen Vermaßes berücksichtigen wir die Versmaßtypologie von Głowiński, Okopień-Sławińska und Sławiński⁶.

3. Praktische Beispielsanalyse: die Übersetzung des Liedes „Wilcza zamieć“ ins Deutsche⁷

Wilcza zamieć		Wolfsturm	
[1]	[1]	[1]	[1]
Na szlak moich blizin	J-T-T-T-T [10]	Am Pfad meiner Narben ruht	J-T-T-J-J [10]
poprowadź palec, <0:05>	A-D-D-T. [11]	deine Hand, <0:05>	A-A-A-P3 [13]
By nasze drogi spleść	T-A-A-T [10]	Den Sternen zuwider in	T-A-A-T [10]
gwiazdom na przekór.	T-T-T-A-J [11]	Ewigkeit verbunden. <0:07>	T-T-T-T-T-T [12]
<0:06>		Öffne die Wunden und heil'	
Otwórz te rany, a potem		sie wieder <0:06>	
zalecz, <0:06>		Bis sich unser's Schicksals	
Aż w zawily losu ułożą		wirres Muster bildet. <0:05>	
się wzór. <0:05>			
[Ref.]	[Ref.]	[Ref.]	[Ref.]
Z moich snów uciekasz	D-A-A [9]	Am Morgen fliehst du aus	J-J-T-T-T [11]
nad ranem, <0:06>	D-T-T-J [9]	meiner Träumen, <0:06>	T-T-T-T-T [10]
Cierpka jak agrest, słodka	T-T-T-A [9]	Bittere Stachelbeere, süßer	J-T-T-T-T [10]
jak bez. <0:06>	A-T-T-J [9]	Flieder. <0:06>	
Chcę śnić czarne loki		Im Traum seh' ich raben-	
splątane, <0:07>		schwarze Locken, <0:08>	
Fiołkowe oczy mokre od		Deine Veilchenaugen von	
łez. <0:05>		Tränen nass. <0:05>	T-T-T-J-J [10]
		[2]	
[2]	[2]	Der Wolfsspur nach folge ich	[2]
Za wilczym śladem podą-	A-T-A-T [10]	in den Schneesturm, <0:06>	A-A-D-T [11]
żę w zamieć <0:06>	A-T-A-A [11]	Um dein sturres Herz aber-	T-T-J-An-A [12]
I twoje serce wytropię	J-A-A-T [10]	mals aufzuspüren. <0:07>	
uparte. <0:07>		Durch Zorn und Trauer in Eis	T-J-A-A [10]
		verwandelt <0:06>	

⁵ Lipiński spricht in seinen Arbeiten über die sog. Substitutionen (darunter über Konkretisierung, Verallgemeinerung und Kompensation), Weglassungen, Ergänzungen und Inversionen (vgl. K. Lipiński 2004: 126 und 2002: 73).

⁶ Die Autoren beschreiben Wortakzentmuster, indem sie solche Termini wie Trochäus, Jambus, Amphibrachus, Anapäst und Peon der Dritte (pl. Peon trzeci) verwenden (mehr dazu vgl. M. Głowiński/A. Okopień-Sławińska/J. Sławiński 1986: 169-173). Die genannten Begriffe werden auch in der Literaturwissenschaft zur Beschreibung des Dichtungsrythmus angewendet.

⁷ Aus ökonomischen Gründen werden bei der Beschreibung der formalen Liebedbene folgende Abkürzungen verwendet: T – Trochäus, J – Jambus, D – Daktylus, A – Amphibrachus, An – Anapäst, P3 – Peon 3. In < > wird Artikulierungszeit der bestimmten Zeilen angegeben (gemessen von E.L.).

Przez gniew i smutek stwardniałe w kamień <0:07> Rozpalę usta smagane wiatrem. <0:05>	A-T-A-T [10]	Lass mich eine kalten Lippen küssend schmelzen. <0:06>	T-T-T-T-T-T [12]
[3] Nie wiem, czy jesteś moim przeznaczeniem, <0:06> Czy przez ślepy traf mi- łość nas związała? <0:07> Kiedy wyrzekłem moje życzenie, <0:07> Czyś mnie wbrew sobie wtedy pokochała? <0:06>	[3] J-A-T-P3 [11] T-T-A-T-T [11] D-T-T-A [10] D-T-T-P3 [11]	[3] Ich frage mich, ob du mein Schicksal bist, <0:06> Oder ob der Zufall uns zu- sammenführte. <0:07> Als ich den letzten Wunsch hervorbrachte, <0:06> Wurdest du gezwungen, mich für immer zu lieben? <0:06>	[3] A-T-T-D [10] T-T-D-D-T [11] J-J-J-T-T [10] T-T-T-T-T-A [13]

Zu Übersetzungstechniken auf der [FOR]-Ebene

Auf der [FOR]-Ebene lässt sich feststellen, dass der Ausgangstext eine feste Reimstruktur besitzt, die aus Kreuzreimen besteht. Im Zieltext wird auf die gereimte Version verzichtet. Beim Vergleich des Ausgangstextes mit dem Zieltext ist die Verwendung unterschiedlichen Versmaßes zu sehen. Die Unterschiede sind auch in der Verslänge vorhanden. Die zielsprachlichen Zeilen sind häufig länger als die ausgangssprachlichen, was Probleme beim Singen verursachen kann, da Musik an die Deklamationszeit des Liedtextes angepasst wird. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die musikalische Gestaltung des Ausgangstextes neutralisiert wurde. Trotz der Neutralisationen auf der [FOR]-Ebene wird die deutsche Übersetzung durch viele Empfänger⁸ als eine ästhetisch gelungene Wiedergabe angesehen. Man kann dementsprechend schlussfolgern, dass die metrische Gestaltung des Liedtextes die Melodik des ganzen Liedes nicht beeinflusst.

Die Artikulationszeit der ausgangssprachlichen Zeilen ähnelt der Artikulationszeit von zielsprachlichen Zeilen. Die Artikulation einzelner Zeilen vom Ausgangstext wird durch die polnische Sängerin verlängert, so dass der Endeffekt auf den Zuhörer gekünstelt wirken kann, weil das phonologische System im Polnischen keine Vokallänge berücksichtigt. Die Artikulationsverlängerung der polnischen Vokale durch die Sängerin hat wahrscheinlich dazu beigetragen, dass es fast keine Unterschiede in der Artikulationszeit der ausgangs- und zielsprachlichen Liedzeilen gibt, obwohl zieltextuelle Verse mehr Silben besitzen. Die Existenz der langen und der kurzen Vokale in der deutschen Sprache hat nämlich der Sängerin ermöglicht, den Liedtext besser an die melodischen Eigentümlichkeiten des Musikstückes anzupassen (was im Falle des Originalwerkes nicht zu hören ist), so dass der Zieltext dem deutschen Empfänger besser als Originalwerk erscheinen kann.

⁸ <http://forum.worldofplayers.de/forum/threads/1436169-evtl-kleiner-Spoiler-Priscilla-s-Song-Schönes-Ingame-Konzert> (Zugriff am 02.05.2016)

Zu Übersetzungstechniken auf der [REF]-Ebene

Auf der [REF]-Ebene bedient sich der Übersetzer außer wörtlicher Übertragung⁹ verschiedener Übersetzungstechniken, die unten beschrieben werden.

Weglassung auf der [REF]-Ebene

Weglassungen bedeuten laut Lipiński (2002: 73) den Verzicht auf die Einfügung eines Äquivalents in den Zieltext. Das passiert vorwiegend, um reimische oder rhythmische Struktur des Ausgangstextes in der Zielsprache beizubehalten.

Die zweite Zeile der ersten Strophe („by nasze drogi spleść gwiazdom na przekór“) wurde als „den Sternen zuwider in Ewigkeit verbunden“ übersetzt. Die Präpositionalphrase *den Sternen zuwider* fungiert hier als wörtliche Entsprechung der Übersetzungseinheit *gwiazdom na przekór*. Sowohl die Ausgangsprachliche als auch die Zielsprachliche Zeile beziehen sich auf den ersten Vers der ersten Strophe des Liedes und beschreiben die schicksalswidrige Liebesbeziehung. Der Übersetzer verzichtet zwar auf die Verwendung des wörtlichen Äquivalents polnischer Übersetzungseinheit *by nasze drogi spleść* (dt. *um unsere Wege zu verbinden*), aber er ergänzt zugleich den Zielsprachlichen Text um neue Informationen, indem er ins Translat das Substantiv *Ewigkeit* einfügt.

Die zweite Zeile des Refrains („Cierpka jak agrest, słodka jak bez“) wurde mit Hilfe der Entsprechung *bittere Stachelbeere, süßer Flieder* übertragen. Die deutschen Substantivgruppen sind zwar als wörtliche Entsprechungen der polnischen Nominalphrasen zu interpretieren, aber der Übersetzer verzichtet auf die Übertragung des Konjunktions *jak* (dt. *wie*). Der Verzicht auf den Vergleich verursacht, dass die im Ausgangstext ausgedrückte Personifizierung gemildert wird, was zur Verallgemeinerung auf der [REF]-Ebene führt¹⁰. Um die o.g. Personifizierung im Translat beizubehalten, könnte man folgende Entsprechung vorschlagen: „die Bittere wie Stachelbeere, die Süße wie Flieder“.

Ergänzung auf der [REF]-Ebene

Ergänzungen bedeuten immer zieltextuelle Einfügung neuer Elemente, die keinen Übersetzungseinheiten im Ausgangstext entsprechen (vgl. K. Lipiński 2002: 73).

Die in der zweiten Zeile der ersten Strophe präsente Ergänzung (vgl. Strophe [1], Zeile <2>) verbindet sich mit der o. g. Weglassung. Der Übersetzer fügt nämlich ins Translat das Substantiv *Ewigkeit* ein. Die Einfügung des neuen Elements lenkt die Interpretation des ganzen Liedes auf eine neue Bahn, indem es betont wird, dass es sich um ewige Liebesbeziehung handelt. Die [REF]-Ebene wird konkretisiert.

⁹ Aus den ökonomischen Gründen verzichten wir auf die Besprechung der wörtlich übersetzten Beispiele.

¹⁰ Der Empfänger des Zieltextes sollte die Phrase „bittere Stachelbeere, süßer Flieder“ mit Yennefer konnotieren, die in Andrzej Sapkowskis Romanen die Geliebte des Hauptprotagonisten ist. Die übersetzerische Personifizierung ist deswegen nicht gelungen, weil das Substantiv *Flieder* einen männlichen Genus aufweist, der mit dem Sexus der personifizierten Person nicht übereinstimmt. Die Verwendung von Konjunktion *wie* ist deswegen unerlässlich.

Die polnische Verbform *zalecz* (2. Pers. Sing. Imperativ, vgl. Strophe [1], Zeile <3>) wurde als *heil' sie wieder* übertragen. Die polnische Übersetzungseinheit wird in [SZYM] auf folgende Weise erläutert: „den Entwicklungsprozess einer Krankheit tilgen, eine Krankheit nicht zu Ende heilen“¹¹. Sie wird auf das Substantiv *rany* bezogen, dessen wörtliche Entsprechung das Nomen *Wunden* ist. Da sich der Übersetzer entschieden hat, ins Translat ein Adverb einzufügen, das auf keine Übersetzungseinheit Bezug nimmt, bedeutet das deutsche Äquivalent im Kontext des Liedes *noch einmal heilen*.

Die polnische Substantivgruppe *moje życzenie* (vgl. Refrain, Zeile <3>) wurde als *den letzten Wunsch* übertragen. Der Übersetzer verwendet ein neues Lexem *letzt*, das die [REF]-Ebene des Zieltextes konkretisiert.

Ergänzende Substitution auf der [REF]-Ebene

Die Übersetzungseinheit *stwardniałe w kamień* (vgl. Strophe [2], Zeile <3>) wird auf das Substantiv *serce* (dt. *Herz*, vgl. Strophe [2], Zeile <2>) bezogen und als *ins Eis verwandelt* übertragen. Die polnische Übersetzungseinheit bezieht sich auf den Phraselogismus *ktoś ma serce z glazu*, der u.a. bei [SZYM] als „jmd. ist unzärtlich, rücksichtslos“ beschrieben wird¹². Der Übersetzer substituiert das polnische Substantiv *kamień* mit dem deutschen Nomen *Eis* (wörtliche Entsprechung im Polnischen: *lód*). Im Deutschen verzichtet man dadurch auf eine praseologische Bezugnahme. Darüber hinaus führt das auf der [REF]-Ebene des Ausgangs- und des Zieltextes zu Unterschieden in der Darstellungsweise.

Verallgemeinerung auf der [REF]-Ebene

Verallgemeinerungen sind laut Lipiński (2004: 126) ein Bestandteil der Substitution (d.h. des Ersatzes von Übersetzungseinheiten in der Zielsprache) und bestehen in der Verwendung eines Äquivalents mit der allgemeineren Bedeutung im Vergleich zum Ausgangstext.

Das Substantiv *palec* (vgl. Strophe [1], Zeile <1>) wird in [SZYM] als „eines der fünf beweglichen Glieder einer Hand oder eines Fußes bei Menschen oder Tieren (Finger oder Zehe)“¹³ erläutert. Die wörtliche, deutsche Entsprechung im angegebenen Kontext des Liedes bedeutet *Finger*. Mit der Verwendung des Substantivs *Hand* hat der deutsche Übersetzer zur Verallgemeinerung des Zieltextes beigetragen.

Die Übersetzungseinheit *nie wiem* (vgl. Strophe [3], Zeile <1>) wurde als *ich frage mich* übertragen. Die polnische Negation besteht aus dem Negationswort *nie* (dt. *nicht*) und dem Verb *wiedzieć* (1. Per. Sing., dt. *wissen*). Der Übersetzer entscheidet sich allerdings für die Verwendung des Äquivalents *ich frage mich* (vgl. [DUD]): „sich etw.

¹¹ [SZYM]: „lecząc zatrzymać proces rozwoju choroby; chwilowo, niezupełnie wyleczyć (chorobę), powierzchownie zagoić (ranę)“.

¹² [SZYM]: „ktoś nie ulega wzruszeniom, jest nieczuły, niewrażliwy na coś, bezwzględny“. Das Substantiv *glaz* wird bei [SZYM] als „ein sehr großer Stein, Fels“ definiert (pl. „bardzo duży kamień, skała“).

¹³ [SZYM]: „jeden z pięciu członków stanowiących zakończenie ręki lub stopy człowieka; także zakończenie kończyn u zwierząt i ptaków; palec u ręki; palec u nogi“.

überlegen, über etw. nachdenken, auf etw. neugierig, gespannt sein“), was der ganzen Äußerung einen indirekten Ton verleiht. Es wird nämlich implizit mitgeteilt, dass der Sender etwas nicht weiß.

Konkretisierung auf der [REF]-Ebene

Konkretisierungen sind wieder eine Ausdrucksform der Substitution; die Entsprechung weist einen ausführlichen Bedeutungsumfang im Vergleich zum Ausgangstext (vgl. K. Lipiński 2004: 126) auf.

Die verbale Phrase *rozpalę twe usta* (vgl. Strophe [2], Zeile <4>) wurde kreativ als *lass mich deine kalten Lippen schmelzen* übertragen. Die Übersetzungsentscheidung ist die Folge der ergänzenden Substitution, die oben beschrieben worden ist. Der Übersetzer nimmt nämlich Bezug auf das ins Translat eingefügte Substantiv *Eis* (vgl. Strophe [2], Zeile <3>), indem er das Verb *rozpalę* (dt. *entflammen*) mit Hilfe eines Antonyms *schmelzen* überträgt. Die [REF]-Ebene des Translats wird um eine neue Metapher konkretisiert.

Die Übersetzungseinheit *czyś mnie wbrew sobie* (vgl. Strophe [4], Zeile <4>) hat man als *wurdest du gezwungen* übertragen. Anstatt die wörtliche Entsprechung *hast du mich wider deines Willens geliebt* zu verwenden, entscheidet sich der Übersetzer für die Verwendung des unpersönlichen Äquivalents *wurdest du gezwungen*. Die übersetzerische Entscheidung hat einen Einfluss auf die Konkretisierung der [REF]-Ebene des Translats, weil sie suggeriert, dass fremde Personen die beschriebene Liebesbeziehung beeinflusst haben.

Die Substantivgruppe *czarne loki* (vgl. Refrain, Zeile <3>) wurde als *rabenschwarze Locken* übertragen. Der Übersetzer konkretisiert den Zieltext, indem er zum Adjektiv das Bestimmungswort *raben-* einfügt, das die Dunkelheit der Haare betont¹⁴.

Zu Übersetzungstechniken auf der [KON]-Ebene

Im Liedtext sind einige Anspielungen auf das Werk Andrzej Sapkowskis enthalten. Alle intertextuellen Elemente¹⁵ beziehen sich auf die Aussehensbeschreibung von Yennefer, die eine Geliebte des Protagonisten Geralt von Riva ist. Es entsteht dementsprechend die Frage, ob der zielsprachliche Empfänger instande wird, die enthaltenen Anspielungen zu entschlüsseln. Das passiert jedoch unter zwei Voraussetzungen: der Empfänger soll die Werke Andrzej Sapkowskis kennen (die leserbedingte Voraussetzung) und der Übersetzer soll sich auf die dem zielsprachlichen Empfänger bekannten Übersetzungen beziehen (die übersetzerbedingte Voraussetzung).

Beispiel 1:

pl. *Cierpka jak agrest, słodka jak bez* – dt. *Bittere Stachelbeere, süßer Flieder*

¹⁴ vgl. [DUD]: „schwarz wie ein R. /die -n (ugs.: 1. sehr dunkel, tiefschwarz. 2. oft scherzh.; meist von Kindern) sehr schmutzig.“

¹⁵ Die beschriebenen intertextuellen Elemente betonen den intersemiotischen Charakter des Intertextualitätbegriffes, der besonders in der Computer- und Internet-Ära sichtbar wird. Mehr zu diesem Thema ist bei Sulikowski (2016) zu lesen.

Die konnotativen Funktionen erfüllen im angeführten Beispiel zwei Substantive – *agrest* und *bez*. Sie werden als eine Anspielung auf das von Zauberin Yennefer beliebte Parfüm interpretiert. Im ersten Band der Hexer-Saga ist Folgendes zu lesen:

Die Schulter der Zauberin war warm. Der schwarze Samt des Kleides verlangte geradezu nach einer Berührung. Der Geruch von Flieder und Stachelbeeren war angenehm betörend (A. Sapkowski 2016: 342)¹⁶

Die Substantive *Flieder* und *Stachelbeere* sind die wörtlichen Entsprechungen der Übersetzungseinheiten *agrest* und *bez*. Die Konnotation mit dem Yennefers Parfüm lässt sich auch im zielsprachlichen Lied entschlüsseln, weil in der Übersetzung des Romans von Andrzej Sapkowski auch die wörtlichen Äquivalente angewendet wurden.

Beispiel 2:

pl. *Chcę śnić czarne loki splecione* – dt. Im Traum seh' ich *rabenschwarze Locken*

Das nächste Beispiel ist die o. g. Konkretisierung. Sie bezieht sich auf die Haarfarbe von Yennefer. Dazu das entsprechende Textsegment:

Yennefer war sehr schön (...) Ihre rabenschwarzen Locken, die in Kaskaden auf die Schultern fielen, glänzten, warfen das Licht wie Pfauenfedern zurück, wanden sich und wogten bei jeder Bewegung. (A. Sapkowski 2016: 334)¹⁷

Ähnlich wie beim letzten Beispiel ist die Konkretisierung eine direkte Anspielung auf das Werk Andrzej Sapkowskis, die sich wegen einer wörtlichen Übersetzung in der Zielkultur entschlüsseln lässt.

Beispiel 3:

pl. *Fiołkowe oczy mokre od łez* – dt. *Veilchenaugen* von Tränen nass

Das vorliegende Beispiel stellt die Anspielung auf die Augenfarbe Yennefers dar. Beim Vergleich des Andrzej Sapkowski Romans mit seiner Übersetzung erweisen sich einige Unterschiede:

Nein, darum beneidete sie Yennefer nicht, das wollte sie nicht gern haben und nicht einmal anschauen. Diese Augen, veilchenblau, tief wie unergründliche Seen (...)“ (A. Sapkowski 2016: 335)¹⁸

¹⁶ Vgl. polnische Textpassage: „Ramię czarodziejki było ciepłe. Czarny aksamit sukni aż prosił się o dotknięcie. Zapach bzu i agrestu rozkosznie oszałamiał” (A. Sapkowski 1999: 265).

¹⁷ Vgl. polnische Textpassage: „Yennefer była bardzo piękna (...) Jej kruczoczarne loki, kaskadą opadające na ramiona, lśniły, odbijały światło jak pawie pióra, wijąc się i falując przy każdym poruszeniu.” (A. Sapkowski 1999: 259).

¹⁸ Vgl. polnische Textpassage: „Nie, tego jednego nie zazdrościła Yennefer, tego jednego nie pragnęła mieć i nawet nie życzyła sobie oglądać. Tych oczu, fiołkowych, głębokich jak bezdenne jeziora (...)” (A. Sapkowski 1999: 259).

Um die adjektivische Form der Augenbeschreibung von Yennfer beizubehalten, hat sich der Romanübersetzer Erik Simon für die Verwendung des Äquivalents *veilchenblau* entschieden. Das Lexem *Veilchen* fungiert dabei als eine wörtliche Entsprechung des polnischen Substantivs *fiolek* und besitzt laut [DUD] keine Adjektivform. Um daraus ein Adjektiv zu bilden, hat der Übersetzer ein zusätzliches Lexem *blau* ins Translat eingefügt, das die Augenfarbe der Zauberin konkretisiert. Die wörtliche Übersetzung der im ausgangssprachlichen Liedtext vorhandenen Substantivgruppe neutralisiert die [KON]-Ebene des Translats und kann beim zielsprachlichen Empfänger einen Verfremdungseffekt verursachen.

Beispiel 4:

pl. Kiedy wyrzekłem *moje życzenie* – dt. Als ich *den letzten Wunsch* hervorbrachte

Das letzte Beispiel ist die o. g. Ergänzung. Der Übersetzer entscheidet sich für die Verwendung des Lexems, das keiner Übersetzungseinheit im Ausgangstext entspricht. Die Substantivgruppe *der letzte Wunsch* (pl. *ostatnie życzenie*) ist eine Anspielung auf den Titel einer Erzählung, die das erste Treffen von Geralt und Yennefer schildert (vgl. A. Sapkowski 1998:220-276). Der deutsche Titel der genannten Erzählung ist eine wörtliche Übertragung (vgl. A. Sapkowski 2007:293-368). Die übersetzerische Entscheidung konkretisiert dementsprechend die [KON]-Ebene des Zieltextes.

4. Schlussbemerkungen

Im folgenden Beitrag wurde das Problem der Liedübersetzung am Beispiel des Liedtextes „Wilcza zamieć“ und ihrer deutschen Übersetzung angesprochen. Die Lieder wurden dabei als audiomediale, formbetonte Texte erfasst. Die untersuchte Übertragung wurde auf drei Ebenen beschrieben: auf der formalen [FOR], referentiellen [REF] und konnotativen [KON]. Die Untersuchung hat gezeigt, dass es am schwierigsten war, Äquivalenz an der [FOR]-Ebene zu gründen. Obwohl der Ausgangs- und Zieltext Unterschiede im Bereich des Rhythmus' und der Silbenlänge aufweisen sowie keine Reime besitzen, wird die deutsche Übertragung durch ihre Empfänger als eine künstlerisch gelungene Übersetzung beurteilt¹⁹. Daraus kann man schlussfolgern, dass die metrische Gestaltung des Liedtextes keinen Einfluss auf die melodische Gestaltung des ganzen Musikstückes hat. Die größte Rolle für die positive Beurteilung der [FOR]-Ebene im Deutschen hat das Vorkommen von langen und kurzen Vokalen im Deutschen gespielt und die Tatsache, dass die Artikulation einiger Zeilen vom polnischen Liedtext verlängert wurde, was den Ausgangstext gekünstelt hat. Den anderen Grund dafür, dass phonologische Eigenschaften der deutschen Sprache die positive Beurteilung von [FOR] des Translats beeinflusst haben, liefert auch die wörtliche Übersetzung als die am meisten verwendete Übersetzungstechnik. In Bezug auf die [REF]-Ebene des Zieltextes hat der Übersetzer 13 aus 24 Zeilen des Ausgangstextes (54%) wörtlich übertragen. In vier Zeilen (16%) treten in der Zielsprache Konkretisierungen auf und zwei Zeilen (8%) wurden zielsprachlich verallgemeinert. Darüber hinaus wurden drei

¹⁹ Vgl. u.a. <http://forum.worldofplayers.de/forum/threads/1436169-evtl-kleiner-Spoiler-Priscilla-s-Song-Schönes-Ingame-Konzert> (Aufruf am 02.05.2016)

Zeilen (12%) ergänzt und im Falle von zwei Zeilen (8%) hat der Übersetzer Weglassungen angewendet. Die Anwendung der wörtlichen Übersetzungstechnik beeinflusst die wörtlich-imitative Übersetzungsstrategie, was zur Neutralisation der formalen Translationsebene beiträgt. Die Folge dieser Übersetzungsstrategie ist die größere Treue auf der [REF]- und [KON]-Ebene des Translats.

Bibliographie

- Benjamin, W. (1923), *Die Aufgabe des Übersetzers*. In: Gesammelte Schriften IV/1, Frankfurt/ M., 9–21.
- Burdorf, D. (1997), *Einführung in die Gedichtanalyse*, Stuttgart, Weimar.
- Deutsches Universalwörterbuch DUDEN* (2007), Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich. [DUD]
- Głowiński, M./ A. Okopień-Sławińska/J. Sławiński (1986), *Zarys teorii literatury*, Warszawa.
- Jakobson, R. (1959), *On linguistic aspects of translation*. In: M. Baker/L. Venuti (Hrsg.) (2000), *The Translation Studies Reader*. London/ New York, 113–119.
- Jakobson, R. (1960), *Linguistik und Poetik*. In: E. Holenstein/T. Schelbero (Hrsg.) (1979), *Ausgewählte Aufsätze 1921–1971*. Frankfurt/ M., 83–119.
- Koller, W. (1998), *Übersetzungen ins Deutsche und ihre Bedeutung für die Sprachgeschichte*. In: W. Besch (1998), *Sprachgeschichte: Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. Berlin/ New York, 210–228.
- Lipiński, K. (2002), *Po szynach ospale... O tłumaczeniach Lokomotywy Juliana Tuwima na język niemiecki*. In: J. Koźbiał (Hrsg.), *Recepcja – transfer, przekład 1*. Warszawa, 69–86.
- Lipiński, K. (2004), *Vademecum tłumacza*. Kraków.
- Reiß, K. (1981, 1969): *Textbestimmung und Übersetzungsmethode*. In: W. Wills (Hrsg.), *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt, 76–89.
- Reiß, K./H. J. Vermeer (1984), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen.
- Reiß, K. (1986), *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München.
- Reiß, K. (1993), *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Heidelberg.
- Sapkowski, A. (1998), *Ostatnie życzenie*. Warszawa.
- Sapkowski, A. (1999), *Krew elfów*, Warszawa.
- Sapkowski, A. (2007), *Der letzte Wunsch*. München.
- Sapkowski, A. (2008), *Das Erbe der Elfen*. München.
- Schreiber, M. (1993), *Übersetzung und Bearbeitung: Zur Differenzierung und Abgrenzung des Übersetzungsbegriffs*. Tübingen.
- Sulikowski, P. R. (2016), *Der literarische Text und I-Faktoren in der Übersetzung. Anhand ausgewählter Werke Zbigniew Herberts im Deutschen und Polnischen*. Frankfurt a. Main.
- Szymczak, M. (1981), *Słownik języka polskiego*. Warszawa. [SZYM]
- Wiedźmin 3: Dziki Gon*, Hersteller: CD-Projekt RED, Polen 2015. (<http://forum.worldofplayers.de/forum/threads/1436169-evtl-kleiner-Spoiler-Priscilla-s-Song-Schönes-Ingame-Konzert>; Zugriff: 02.05.2016)

Anna MAŁGORZEWICZ

Uniwersytet Wrocławski

Podejście zadaniowe w antropocentrycznej translodydaktyce akademickiej

Abstract: Task-based teaching approach in anthropocentric didactics of translation at the university level

This article takes as its subject task-based teaching approach in academic didactics of translation from the anthropocentric point of view. Following the assumptions of this approach, the researchers take particular interest in the translator, his/her characteristics which enable him/her to perform translation tasks as a part of intercultural communication, and the features of the texts used during the process of translation (source texts and translations). The research that has been conducted by Polish institutes of German studies made it possible to define demands with respect to didactics of translation in philological courses. One of them is to add task-based interaction patterns to the curriculum, because such activities make it possible to develop professionalism with regard to translation-related actions and behaviour. In order to achieve these aims of translation teaching, it is essential to enable translation students to perform tasks within an actual translation communication and in accordance with all parameters of a given translation task. Taking on a role of a translator and performing a real translation task create conditions for developing abilities and attitudes relevant to the translation process. A task-based interaction pattern increases the translator's autonomy and self-assurance – characteristics that determine the way and the quality of performing a translation task. This article presents specific examples of cooperative-translation-based projects which were carried out in one of the institutes of German studies. Such an organization of task-based translation activity turns out to be really effective in teaching translation, in particular in developing social skills. One project is discussed here above all, namely the project consisting in translating German aphorisms into Polish. Also, the attention is called to the advantages of this genre to developing translator's cognitive sensitivity and socio-cognitive competence.

1. Rzeczywistość translacyjna w paradygmacie antropocentrycznym

Przedmiotem mojego zainteresowania w poniższym artykule są translacyjnie relewantne właściwości agentywne tłumacza oraz możliwości ich rozwijania w ramach translodydaktyki¹ akademickiej. Rozpatruję je na tle antropocentrycznego paradygmatu oglądu rzeczywistości translacyjnej, postrzeganej w kategoriach komunikacji, w której centralne miejsce przypisane jest tłumaczowi. Tłumacz stanowi główny obiekt moich dociekań badawczych, które nie pomijają pozostałych komponentów

¹ Termin zaproponowany przez M. Płużyczkę (zob. 2009, 2011).

układu translacyjnego, niezbędnych do zaistnienia komunikacyjnej sytuacji translacyjnej.

Akceptując założenia modelu układu translacyjnego zaproponowanego przez F. Gruczę (1981, 1993, 1998) oraz jego rozszerzonej koncepcji według S. Gruczy (2014) i J. Żmudzkiego (2005, 2006, 2008 a, b, 2009, 2015), należałoby przyjąć, że na komunikację translacyjną składają się procesy komunikacyjne zachodzące pomiędzy:

- a) nadawcą prymarnym, który jest autorem/ producentem tekstu wyjściowego (oryginału), a tłumaczem jako odbiorcą pośrednim oraz
- b) tłumaczem jako nadawcą pośrednim, który jest twórcą tekstu docelowego (translatu), a odbiorcą finalnym, do którego adresowany jest translat.

Poszczególne elementy układu translacyjnego występują we wzajemnej zależności. Tekst oryginału i tekst tłumaczenia posiadają cechy komunikatów, zanurzonych w określonej sytuacji komunikacyjnej i właśnie w tej specyficznej komunikacyjnie i kognitywnie dynamice powinny być postrzegane przez tłumacza. Kolejną kategorią układu translacyjnego w jego uzupełnionym wariantcie według J. Żmudzkiego (2005, 2006, 2008 a, b, 2009, 2015) jest *zadanie translacyjne*, które jako czynnik dodatkowy – obok czynników tekstowych i kontekstowych – determinuje operacje i czynności translacyjne tłumacza. Za J. Żmudzkim (2009: 87, 2015: 65) należałoby przyjąć, że tekst jest „wyprofilowanym zadaniowo instrumentem oddziaływania na adresata tekstu docelowego w układzie translacyjnym”. Działania tłumacza nabierają w świetle tej perspektywy charakteru strategicznego. Szczególną rolę odgrywa w nich autonomia i podmiotowość tłumacza (A. Małgorzewicz 2015) w jego decyzyjnych posunięciach – zarówno na poziomie (współ)tworzenia aktu komunikacyjnego realizowanego w zgodności z translacyjnym celem komunikacyjnym, jak i na poziomie mentalnych operacji przetwarzania informacji językowych w procesie rozumienia, tłumaczenia i tworzenia tekstów.

1.1. Kluczowe właściwości tłumacza – postawa autonomiczna i podmiotowa

Postulat domagający się autonomicznej postawy tłumacza w szerszym rozumieniu zakłada pewną swobodę w podejmowaniu decyzji, wyborze narzędzi i metod, mających na celu adekwatne rozwiązanie zadania translacyjnego. W działaniach decyzyjnych konieczna jest odpowiednio wykształcona świadomość skutków własnych wyborów, samoocena i przejęcie odpowiedzialności za podjęte decyzje. Z kolei autonomiczność rozpatrywana na mikropoziomie działań translacyjnych ujawnia się jako immanentna cecha procesów rozumienia oraz posunięć i rozstrzygnięć ukierunkowanych na aktywizację znaczeń za pomocą języka docelowego w systemach mentalnych odbiorów tekstu docelowego. Należy przy tym przyjąć, że znaczenie nie jest wartością obiektywną a kognitywnym², dynamicznym konstruktem, aktywizowanym w umysłach

² Przymiotnik *kognitywny* odnoszę za T. P. Krzeszowskim (1997: 23 i nast.) do percepcji, postrzegania i procesów poznawczych zdeterminowanych ludzkim doświadczeniem, istniejącą już, uschematyzowaną wiedzą.

użytkowników języka w określonej sytuacji komunikacyjnej za pośrednictwem tekstów (wyrażeń) danego języka osadzonego w określonej kulturze. Znaczenie generowane w mentalnej sferze mózgu trzeba zatem definiować jako wynik mentalnego przetwarzania wyrażeń językowych (tekstów) w interakcji z istniejącą, ustrukturyzowaną już wiedzą użytkownika języka.

Kompetencję strategiczno-komunikacyjną warunkuje również podmiotowa postawa tłumacza. Przejawia się ona z jednej strony w stosunku tłumacza do języków, którymi się on posługuje, z drugiej strony w stosunku do autonomiczności w zakresie podejmowanych działań translacyjnych (A. Małgorzewicz 2015, 2016). Decydującym czynnikiem w procesie kształtowania podmiotowości jest zatem świadomość tożsamościowa tłumacza, którą należy odnieść do obrazu własnego tłumacza i jego *indywidualnej teorii translacji* (J. Żmudzki 2010) oraz do tożsamości językowej – bi-wzgl. plurilingwalnej.

1.2. Umiejętności tekstowe tłumacza

W definiowanym w nakreślony sposób procesie konstruowania znaczeń tekst jako *materiał poznawczy*³ jest środkiem służącym do aktywizowania zamierzonych, komunikacyjnie relewantnych znaczeń. Stanowi on zatem swojego rodzaju „ofertę semantyczną”, „podstawę do tworzenia konstruktów” (Z. Berdychowska 2004: 114), tzn. hipotez odnośnie do konceptów wybranych wycinków rzeczywistości pozajęzykowej. Doprecyzowując, za M. Schernerem ([2000] 2009: 141, tłum. J.Ż.) można przyjąć, że tekst jedynie dostarcza ugruntowanych w konstrukcjach językowych abstrakcyjnych „poleceń”, „instrukcji”, „sygnałów sterujących” skierowanych do adresata tworzonego tekstu celem aktywizowania zamierzonego „sensu” w oparciu o ich kognitywne przetworzenie.

Ujmowanie rzeczywistości translacyjnej, składających się na nią fragmentów w kategoriach paradygmatu antropocentrycznego, w tym tekstu, odsyła translatoryków poszukujących uzasadnień dla posunięć translacyjnych do ustaleń kognitywnie ugruntowanej lingwistyki tekstu. I to właśnie modele proceduralne, strategiczne, profilujące kognitywną perspektywę oglądu tekstu są relewantne dla eksploracji translodydaktycznych. Umożliwiają one ustalenie reguł i prawidłowości w procesach postrzegania, przetwarzania informacji językowych i aktywizacji znaczeń zarówno w procesach receptywnych, jak i produktywnych przetwarzania tekstu.

W translatorycznej literaturze przedmiotu koncepcje kognitywne przetwarzania tekstu są już obecne, jednak ich wartość i relewantność translodydaktyczna są wciąż niedoceniane. W badaniach mających na celu formułowanie wniosków dla dydaktyki translacji badacze opierają swoje wywoły częstokroć na analizach produktów operacji tłumaczeniowych (translatów) w konfrontatywnym odniesieniu do tekstów oryginałów. Szczególnym zainteresowaniem cieszą się błędy popełnione przez adeptów

³ Określenie przywołane przez F. Gruczę w wykładzie otwierającym konferencję Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej *Lingwistyka Stosowana 35 lat PTLs*, która odbyła się na Uniwersytecie Warszawskim w dniach 15-16 kwietnia 2016 r.

zawodu tłumacza, przy czym powodów chybionych rozwiązań upatruje się w niedoskonałej kompetencji językowej i kulturowej oraz deficytach wiedzy, najczęściej kulturowej czy specjalistycznej. Niezaprzeczalnie do zasadniczych kompetencji tłumacza należy kompetencja językowa, kompetencja interkulturowa, wiedza specjalistyczna. Stanowią one warunek niezbędny dla umożliwienia sprawnej komunikacji mownej, jednak nie jedyny. Akt tworzenia docelowego tekstu pozwalającego poprzez swoje adekwatne komunikacyjne zafunkcjonowanie zrealizować zadanie translacyjne, wymaga również innych umiejętności i translacyjnie relewantnych postaw. Badacze często pomijają te obszary, nie dociekając rzeczywistych przyczyn chybionych tłumaczeń, co z kolei skutkuje brakiem właściwej diagnozy popełnianych błędów tłumaczeniowych oraz brakiem propozycji adekwatnych translodydaktycznych rozwiązań. Należy uznać, że eksploracje ograniczające się do analiz translatów, ocen osiągniętego stopnia ekwiwalencji systemowej, a pomijające aspekty poznawcze rozumienia i tworzenia komunikatów, ich dynamiczność, procesualność i strategiczność, nie posiadają mocy argumentacyjnej.

W badaniach nad kompetencją translacyjną należałoby umiejętności tekstowe tłumacza rozpatrywać w kontekście wymaganej w akcie translacji kognitywnej rekonstrukcji/ rekonceptualizacji tekstu wyjściowego (por. J. Żmudzki 2013), a nie – jak się częstokroć przyjmuje – w kontekście przekodowywania czy też transferowania tekstu wyjściowego na tekst docelowy w oderwaniu od komunikacyjnego uwikłania aktu translacji. Od tłumacza oczekuje się czegoś więcej. Powinien on dysponować umiejętnościami umożliwiającymi projekcję uzyskanego idioskognitywnego konstruktu na język docelowy, kulturę docelową, aktualizowany obszar dyskursywny, czyli umiejętnościami przetworzenia, przeprofilowania i przystosowania tekstu docelowego do jego skutecznego zaistnienia w odniesieniu do jego konkretnego adresata, jego oczekiwań komunikacyjnych, możliwości poznawczych. Istotną rolę odgrywa w tym względzie kompetencja komunikacyjna uzupełniona o komponent jej strategicznego ukierunkowania, które przejawia się w świadomym i planowym sterowaniu procesami i skutecznymi komunikacyjnie działaniami translacyjnymi.

1.3. Strategiczność działań translacyjnych

Strategiczne ukierunkowanie działań translacyjnych znalazło się w centrum eksploracji takich badaczy, jak m.in. H. G. Hönig i P. Kußmaul (1982), F. G. Krings (1986). H. G. Hönig i P. Kußmaul (1982: 58) zdefiniowali zachowania strategiczne jako serię działań, które tłumacz powinien podjąć w akcie translacji:

- 1) zapoznanie się z tekstem wyjściowym i na jego podstawie wywnioskowanie roli, którą tłumacz powinien odegrać w akcie translacji;
- 2) doprecyzowanie zlecenia tłumaczeniowego, ustalenie komunikacyjnej funkcji tekstu docelowego z uwzględnieniem pragmatycznych oczekiwań jego adresata;
- 3) określenie na podstawie komunikacyjnej funkcji tekstu docelowego stopnia dyferencjacji [w stosunku do komunikacji, w której funkcjonuje tekst wyjściowy A.M.], zdefiniowanie relewantnych granic między werbalizacją a socjokulturowym uwikłaniem tekstu wyjściowego i w następnym kroku;

- 4) określenie stopnia koniecznej dyferencjacji pomiędzy werbalizacją tekstu docelowego a socjokulturową sytuacją jego adresatów.

F. G. Krings (1986: 175) w centrum swoich badań empirycznych usytuował strategię translacyjną, które zdefiniował jako uświadomione, przemyślane plany rozwiązywania problemów tłumaczeniowych w ramach konkretnych zadań tłumaczeniowych. Strategiczne zachowania tłumacza są w ujęciu niemieckiego badacza ukierunkowane na rozwiązywanie problemów, będących przeszkodą w skutecznej realizacji operacji i czynności translacyjnych zarówno na ich makro-, jak i mikropoziomie.

Za istotne dopełnienie koncepcji strategicznego rozwiązywania problemów translacyjnych można uznać uwzględnienie aspektu zachowań decyzyjnych tłumacza, będących przedmiotem badań m.in. J. Żmudzkiego (1995), W. Wilssa (2000, 2008), grupy PACTE (2007) i M. Piotrowskiej (2007)⁴. Akt translacji w zaproponowanym rozszerzeniu przedmiotu badań należy rozpatrywać jako proces decyzyjny, na który składa się cały łańcuch wzajemnie warunkujących się rozstrzygnięć tłumacza prowadzących do optymalnego rozwiązania zadania translacyjnego „przy pomocy zadaniowo wyprofilowanych tekstów” (J. Żmudzki 2013: 182). Tekst docelowy należy traktować w świetle poczynionych ustaleń jako wynik decyzyjnych rozwiązań tłumacza, determinowanych nie tylko tekstem wyjściowym, ale również pragmatyką tekstu wyjściowego i docelowego oraz parametrami zadania translacyjnego.

2. Translodydaktyka akademicka na kierunkach filologicznych

Poczynione wyżej ustalenia powinny stanowić wytyczne do konstruowania programów kształcenia translatorycznego – do formułowania efektów, treści, celów kształcenia. Analiza programów kształcenia translatorycznego wybranych polskich instytutów germanistycznych wykazała jednakże, że – podobnie jak w publikowanych wynikach badań nad kompetencją translacyjną studentów kierunków translatorycznych – wciąż dominuje statyczne podejście do samego tłumaczenia, jak również do przedmiotu nauczania (zob. A. Małgorzewicz 2016). Procesualność, dynamiczność, kompleksowość aktu tłumaczenia i interdependencyjna zależność komponentów układu translacyjnego, a tym samym cechy tłumacza, które pozwalają profesjonalnie działać w tak uwarunkowanym układzie, są często ignorowane. Stałymi elementami, wręcz fundamentami, na których osadza się treści kształcenia, są zestawy różnych gatunków tekstów (najczęściej specjalistycznych), które mają być „przerobione”, nie zaś obszary rzeczywistości komunikacyjnej i translacyjnej, w których dane gatunki tekstów uzyskują swoje konkretyzacje. Konsekwencją tych chybionych decyzji jest traktowanie tekstów jako bytów autonomicznych, nierespektowanie ich uwikłania komunikacyjnego, właściwości ich twórców i adresatów, a w rezultacie rozumienie zadania translacyjnego jako „przekodowywanie tekstu wyjściowego na tekst docelowy”.

⁴ Również na gruncie badań nad tłumaczeniem ustnym w eksplikacjach procesów tłumaczeniowych podkreśla się strategiczność zachowań tłumacza (H. Kichhoff 1971, 1976). H. Kichhoff (1976: 62, tłum.: A.M.) zwraca uwagę na kompetencje decyzyjne tłumacza: „Strategie mówią coś o tym, jakie decyzje należy podjąć w ramach określonego planu zachowań, w danej sytuacji i w odniesieniu do pewnych możliwości osiągnięcia ustalonego celu”.

Następstwem są nieodpowiednio dobierane metody pracy na zajęciach, chybione formy zadań domowych oraz nieefektywne metody i nietrafne kryteria ewaluacji. Wskutek niewłaściwego podejścia do przedmiotu nauczania poza zainteresowaniem dydaktyków pozostają sposoby rozwijania takich translacyjnie relewantnych, opartych na potencjale psycho-intelektualnym właściwości i postaw, jak: podmiotowość i autonomia tłumacza w akcie translacji, ugruntowane przekonania odnośnie do swojej roli i miejsca jako tłumacza w translacyjnej rzeczywistości, umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji, poczucie odpowiedzialności za dokonane wybory, refleksyjność, zdolność do samokrytyki, wrażliwość językowo-komunikacyjna, empatia w stosunku do pozostałych uczestników komunikacji translacyjnej, wrażliwość i ciekawość poznawcza, świadomość międzyjęzykowa, metajęzykowa, inter- i transkulturowa i metakognitywna.

2.1. Deficyty w zakresie kompetencji translatorycznej i translacyjnej studentów filologii

2.1.1. Deficyty w zakresie kompetencji translatorycznej

Pominięcie w procesie dydaktycznym kształcenia wyżej określonych obszarów kompetencji translatorycznej skutkuje utrwalaniem błędnych przekonań, wyobrażeń, postaw odnośnie samej translacji i ról, które powinien spełniać profesjonalny tłumacz w komunikacji translacyjnej. Wyniki badań przeprowadzonych w 2012 roku na Uniwersytecie Wrocławskim umożliwiły wgląd w stan wiedzy translatorycznej studentów filologii germańskiej i zdiagnozowanie następujących deficytów:

- postrzeganie translacji w kategoriach stricte lingwistycznych, utożsamianie translacji z „przekodowywaniem” tekstu z jednego języka na inny język;
- pomijanie w definiowaniu translacji poziomu *makro* działań translacyjnych, ich komunikacyjności i procesualności;
- brak uwzględnienia w definiowaniu translacji jej zakotwiczenia w konkretnym komunikacyjnym zadaniu translacyjnym;
- postrzeganie tekstów jako bytów autonomicznych, przekonanie, że ich interpretowanie i tworzenie możliwe jest bez uwzględnienia właściwości ich twórców i adresatów;
- ograniczenie kompetencji translacyjnej do znajomości języków;
- ignorowanie roli kompetencji komunikacyjnej, (inter-, trans-)kulturowej tłumacza i umiejętności zdobywania wiedzy językowej i specjalistycznej niezbędnej do wykonania zadania translacyjnego;
- ignorowanie świadomości międzyjęzykowej;
- niska świadomość znaczącej roli zdolności poznawczych tłumacza opartych na strategiach inferowania, konstruowania znaczeń w oparciu o znajomość kontekstu użycia wyrażen językowych;
- zawężone rozumienie relewantnej translacyjnie kreatywności;
- niedocenywanie zdolności krytycznego myślenia i umiejętności analitycznych tłumacza;

- brak orientacji w zakresie dostępnych pomocy tłumacza, niewłaściwa/bezkrytyczna ocena wiarygodności dostępnych źródeł informacji (por. A. Małgorzewicz 2012a, 2014).

2.1.2. Deficyty w zakresie kompetencji translacyjnej

Triangulacja metod w drugiej fazie eksperymentu potwierdziła negatywny wpływ braku wiedzy translatorycznej na wykonywane czynności translacyjne, ale też pozwala zdefiniować deficyty w zakresie podstawowych umiejętności i zachowań translacyjnie relewantnych:

- brak globalnego (makrostrategicznego) podejścia do zadania translacyjnego; podejmowanie decyzji translacyjnych na poziomie najmniejszych jednostek przetwarzania językowego, ignorowanie komunikacyjnych uwarunkowań przetwarzanego tekstu, jego makropoziomu, właściwości jego twórcy i adresata;
- brak uwzględnienia determinant zadania translacyjnego;
- bezrefleksyjność w dokonywanych działaniach translacyjnych: rudymenarne zachowania kontrolujące i regulujące;
- brak elastyczności w stosowaniu strategii translacyjnych;
- trudności w identyfikowaniu problemów translacyjnych, ograniczona świadomość metajęzykowa, międzyjęzykowa (trudności w identyfikowaniu fałszywych przyjaciół tłumacza) i meta kognitywna;
- bezkrytyczne przekonanie odnośnie do słuszności podjętych decyzji lub brak pewności w podejmowaniu decyzji;
- zbyt duże uzależnienie słownika, niewłaściwe i bezkrytyczne korzystanie ze słowników i innych pomocy tłumacza;
- brak wiedzy i umiejętności w zakresie korzystania ze źródeł internetowych, w tym tekstów paralelnych i referencyjnych;
- ignorowanie w konstruowaniu znaczeń związków paradygmatycznych i płaszczyzny schematów przetwarzania kognitywnego;
- niewystarczająco rozwinięte strategie inferowania, antycypowania;
- mało rozbudowane sekwencje decyzyjnych działań translacyjnych (mała ilość rozważanych tentatywnych ekwiwalentów tłumaczeniowych, brak rewizji przyjętych rozwiązań) (por. A. Małgorzewicz 2012a, 2014).

3. Podejście zadaniowe w translodydaktyce

Samodzielne rozwiązywanie problemów translacyjnych na poziomie tworzenia aktu komunikacyjnego realizowanego w zgodności z translacyjnym celem komunikacyjnym, jak i na poziomie mentalnych operacji i procesów przetwarzania informacji językowych w fazie rozumienia, tłumaczenia tekstu wyjściowego i tworzenia tekstu docelowego nie jest możliwe w przypadku występowania zarejestrowanych nieprawidłowości w grupie studentów filologii bez przygotowania translatorycznego. Do rozwinięcia wymaganych umiejętności i kształtowania nieodzownych postaw mogą przyczynić się tylko odpowiednio dobrane metody dydaktyczne. W programach kształcenia translatorycznego za obowiązkowy element powinno się uznać ćwiczenia

wyprofilowane zadaniowo, które motywują do podejmowania autonomicznych decyzji, przy jednoczesnym respektowaniu czynników całościowo rozpatrywanej komunikacji translacyjnej. Kryteria zadań dydaktycznych, czyli sekwencji pewnych czynności składających się na działania „zgodne z założeniami i celami kształcenia, w wyniku któr[ych] uczący się nabywa określoną wiedzę, umiejętności lub kształtuje swą osobowość” (W. Kojas 1985: 125), są spełniane przez właściwości realnych zadań translacyjnych. Konfrontowanie studentów z realnymi problemami translacyjnymi stwarza optymalne warunki dla rozwijania twórczych dyspozycji i kreatywności, co potwierdzają badania psychologów (A. Wojtczuk-Turek 2010: 105). W działaniu osadzonym w autentycznej sytuacji komunikacyjnej dokonuje się także optymalny dobór strategii, mających na celu pokonywanie trudności w uczeniu się, na co w odniesieniu do dydaktyki języków obcych wskazuje W. Wilczyńska (1999).

W translodydaktyce autentyczne zadania translacyjne są od dawna nieodzownym elementem programów kształcenia (por. K. Klimkowski 2011, D. Krenzler-Behm 2013, K. Klimkowska/ K. Klimkowski 2015). Podkreśla się ich wagę w rozwijaniu właściwości tłumacza, które składają się na profesjonalność jego działań. Chodzi tutaj m.in. o wspomnianą powyżej umiejętność krytycznej oceny tłumaczenia, współpracy w zespole i inne tzw. umiejętności miękkie. Wykorzystanie autentycznych zadań translacyjnych w translodydaktyce umożliwia osiągnięcie głównego celu dydaktycznego, jakim jest przygotowanie do świadczenia usług tłumaczeniowych (por. GE EMT 2009).

3.1. Z doświadczeń specjalizacji translatorskiej na studiach filologicznych

W Instytucie Filologii Germańskiej UW r. specjalizacja translatorska uruchomiona została w 2006 r. Od 2009 r. nasi studenci mają możliwość uczestniczenia w projektach tłumaczeniowych, które stwarzają możliwość współrealizacji autentycznych zadań tłumaczeniowych. Studenci wykonują swoje czynności nieodpłatnie, czasami w ramach umów wolontaryjnych. Projekty spełniają następujące warunki:

- znany jest zleceniodawca, istnieje możliwość bezpośredniego kontaktu ze zleceniodawcą;
- znany jest adresat tłumaczenia;
- znany jest cel i przeznaczenie (skopos) tłumaczenia;
- znany jest termin oddania tłumaczenia zleceniodawcy.

Wszystkie projekty realizowane są z wykorzystaniem formy tłumaczenia kooperatywnego, przy czym każdy student ma przydzielone zadania, za które ponosi odpowiedzialność i które oceniane są według odpowiednio do zadania dobranych kryteriów. Od roku akademickiego 2013/2014 funkcjonuje w Instytucie program kształcenia oparty na Krajowych Ramach Kwalifikacji, w którym uwzględniono moduł *praktyka tłumacza*. W skład tego modułu wchodzi takie przedmioty, jak: *praktyka w biurze tłumaczeniowym*, *rozwijanie warsztatu tłumacza* i *tłumaczenie kooperatywne*.

3.1.1. Tłumaczenie kooperatywne

Zajęcia modułu *praktyka tłumacza* odbywają się w ostatnim semestrze kształcenia translatorskiego, co, jak potwierdza praktyka, umożliwia osiągnąć oczekiwane

efekty kształcenia. Studenci posiadają na tym etapie edukacji wiedzę, umiejętności i doświadczenia, które pozwalają wykorzystać potencjał tłumaczenia kooperatywnego.

W odniesieniu do przedmiotu *tłumaczenie kooperatywne* obowiązują następujące zasady:

- autentyczne⁵ konteksty pracy;
- oryginalne i autentyczne⁶ teksty wyjściowe;
- udostępnienie studentom danych dotyczących terminów, gatunku tłumaczonego testu, zleceniodawcy, celu komunikacyjnego, adresata tłumaczenia;
- praca grupowa (przydział zadań poszczególnym członkom grupy);
- koordynacyjna, doradcza i kontrolująca funkcja wykładowcy;
- fazy tłumaczenia indywidualnego połączone z późniejszą oceną dokonaną w grupie, dyskusją i korektą;
- dokumentacja poszczególnych działań (grupowa i indywidualna w formie pisemnej rejestracji poszczególnych działań, dokonanych wyborów, rozważanych wariantów tłumaczeń, argumentacji podjętych decyzji, komentarzy do tłumaczenia);
- dostęp do różnorodnych źródeł pomocy, odpowiednie wyposażenie sali dydaktycznej (komputery, Internet, beamer, tablica, słowniki);
- prezentacja, ewaluacja produktu końcowego.

W formie tłumaczenia kooperatywnego zostały przeprowadzone następujące projekty:

- tłumaczenie współczesnych aforyzmów niemieckich na język polski, od roku 2009 do chwili obecnej (zob. Małgorzewicz 2010, 2011, 2012b);
- tłumaczenie książki Stefana Arenda *Hausgemeinschaften – Vom Modellversuch zur Regelversorgung*, 2013 r.;
- tłumaczenie wspomnień Hilde von Laer ... *aber die Pfade sind noch die dieselben. Charlottenhof / Sosny in den Erinnerungen von Hilde von Laer und Anne Margarete von Klitzing*, 2014 r.;
- tłumaczenia filmu *Lola auf der Erbse*, 2015 r. (zob. P. Hartwich/ A. Małgorzewicz 2016).

Charakterystykę projektów przybliża poniższa tabela:

⁵ Por. klasyfikację zleceń autentycznych J. Schoppa (2002: 344 i nast.), który wyróżnia zlecenia *oryginalno-autentyczne*, *reproduktywno-autentyczne* i *analogiczno-autentyczne*. W przypadku opisanych projektów mamy do czynienia ze zleceniami oryginalno-autentycznymi.

⁶ Słów *oryginalny* i *autentyczny* używam w znaczeniu, które wyjaśnia S. Gucza w odniesieniu do glottodydaktyki: „Tekstem oryginalnym będę nazywał każdy tekst, którego pierwotna forma i treść nie zostały w żaden sposób zmienione” (S. Gucza 1998: 19). Jako *tekst autentyczny* w myśl stanowiska S. Guczy możemy definiować taki tekst, który prymarnie nie został stworzony dla potrzeb translodydaktyki, którego forma, funkcja i treść nie zostały zmienione (S. Gucza 1998: 17).

projekt	zleceniodawca	cel/przeznaczenie tłumaczenia	adresat tłumaczenia	powiązane działania
tłumaczenie współczesnych aforyzmów (2009-2016)	Stowarzyszenie Niemieckiego Archiwum Aforyzmu w Hattin-gen	publikacja polskich tłumaczeń niemieckich aforyzmów w serii wydawniczej „Krajobrazy Przekładu”	polscy czytelnicy, uczestnicy warsztatów aforystycznych	warsztaty z udziałem aforysty Jürgena Wilberta i rysownika Zygmunta Januszewskiego w 2011 r.; przedstawienie projektu na konferencji w Hattin-gen 2010 r
tłumaczenie książki Stefana Arenda <i>Hausgemeinschaften – Vom Modellversuch zur Regelversorgung</i> (2012-2013)	Fundacja Aktywny Senior Vinzentz Network, Hannover	publikacja książkowa, baza terminologiczna	organizacje, zrzeszenia zajmujące się opieką senioralną	seminarium z autorem książki i przedstawicielem KWA Kuratorium Wohnen im Alter gAG, Unterhaching oraz reprezentantem wydawnictwa Vinzentz Network, Hannover; spotkania z przedstawicielem Fundacji Aktywny Senior
tłumaczenie wspomnień Hilde von Laer „... aber die Pfade sind noch die dieselben. Charlottenhof / Sosny in den Erinnerungen von Hilde von Laer und Anne Margarete von Klitzing” (2013-2014)	Polsko-Niemieckie Stowarzyszenie EDUCATIO Pro Europa Viadrina	publikacja książkowa	polscy czytelnicy	spotkanie studentów z reprezentantem Polsko-Niemieckiego Stowarzyszenia EDUCATIO Pro Europa Viadrina, przyjaciółką jednej z autorek tłumaczonych wspomnień, udział studentów w prezentacjach książki w Witnicy i Berlinie
tłumaczenie filmu „Lola auf der Erbse” (2015)	Pracownia Translatoryki Instytutu Filologii Germańskiej	prezentacja filmu	uczniowie wrocławskich szkół	warsztaty dla studentów z tłumaczeń audiowizualnych z dr E. Plewą z UW; warsztaty z wykorzystaniem filmu dla uczniów Gimnazjum nr 29 we Wrocławiu

tłumaczenie filmu „Rico, Oskar i głębiecie” (2016)	Pracownia Translatoryki Instytutu Filologii Germańskiej	prezentacja filmu	uczniowie wrocławskich szkół	Projekt Szkoła w Mieście; warsztaty z wykorzystaniem filmu dla uczniów Gimnazjum nr 29 we Wrocławiu
--	---	-------------------	------------------------------	---

Tab. 1. Projekty realizowane w ramach tłumaczenia kooperatywnego w IFG UW.

Zrealizowane projekty stworzyły idealne warunki dla rozwijania właściwości składających się na kompetencje rozwiązywania problemów: umiejętności samokontroli, samooceny i oceny tłumaczeń innych tłumaczy, argumentowania własnych decyzji oraz gotowości wzięcia odpowiedzialności za dokonane tłumaczenie. Odnotowano również pozytywny wpływ tłumaczenia kooperatywnego na kształtowanie umiejętności interaktywnej pracy w grupie i wspólnego wypracowywania kompromisów. Grupowe opracowywanie ostatecznej wersji tłumaczenia umożliwiło żywą wymianę myśli, opinii, pomysłów, co przyczyniło się do znacznego podniesienia jakości tłumaczenia.

3.1.1.1. Kompetencje społeczne w tłumaczeniu kooperatywnym

Tłumaczenia kooperatywne są formą pracy, która doskonale wspiera rozwijanie wymaganych przez KRK kompetencji społecznych. W sylabusie przedstawionego modułu uwzględniono w zakresie tych kompetencji m.in. takie efekty kształcenia: Student ma świadomość istnienia kulturowo i środowiskowo uwarunkowanych norm określających zachowania komunikacyjne, a także potrafi te normy skutecznie zastosować w swojej pracy jako tłumacz; ma świadomość potrzeby przestrzegania zasad etyki zawodowej i poszanowania prawa, w tym praw autorskich; ma świadomość potrzeby kontrolowania i konsultowania swoich rozwiązań translatorskich poprzez zdobywanie nowej wiedzy językowej, lingwistycznej i specjalistycznej oraz konsultacje ze specjalistami i innymi tłumaczami; ma świadomość korzyści form pracy kooperatywnej; jest gotowy na krytyczną i konstruktywną dyskusję nad dokonaniem tłumaczeniem; ma świadomość roli tłumacza jako pośrednika językowego i kulturowego w tłumaczeniu; ma świadomość odpowiedzialności za jakość i terminowość wykonania zadania tłumaczeniowego; ma świadomość konieczności nieustannego śledzenia przemian współczesnego języka polskiego/niemieckiego, zmian w zakresie normy i jej kodyfikacji.

3.1.2. Aforyzm w translodydaktyce

Na wartość dydaktyczną gatunku aforystycznego zwrócono uwagę w kontekście dydaktyki języków obcych (A. Trębska-Kerntopf 2004). Nasze doświadczenia również potwierdzają zalety wykorzystania tej miniatury literackiej w translodydaktyce (zob. A. Małgorzewicz 2010, 2011, 2012b). Jest to gatunek, który wymaga intensywnego zaangażowania kognitywnego w fazie rozumienia i tłumaczenia, dzięki czemu jego wykorzystanie w translodydaktyce sprzyja rozwijaniu wrażliwości poznawczej i kompetencji socjokognitywnej. Aforyzmy operujące metaforami oraz efektami remetaforyzacji czynią transparentnymi odmienne struktury konceptualne języka wyjściowego

o docelowego. Doskonałym narzędziem interpretacyjnym w tłumaczeniu aforyzmów jest metafora konceptualna, która pozwala uświadomić i uzasadnić konieczność respektowania w procesach aktywizacji znaczeń doświadczeń użytkowników języków oraz różnic między sieciami konceptualnymi kultur, w których zakotwiczeni są uczestnicy aktu translacji. Gatunek ten stawia również wymagania wobec umiejętności międzyjęzykowych, metajęzykowych, metakognitywnych. Dyskusje w grupie, tzw. burza mózgów i wspólne dochodzenie do ostatecznych rozwiązań sprawdza się szczególnie w tłumaczeniu właśnie tego gatunku tekstu.

3.1.3. Dokumentacje tłumaczeń

Integralną częścią naszych projektów aforystycznych są dokumentacje działań translacyjnych (wraz z korektami rozwiązań translacyjnych, zarejestrowanymi ekwiwalentami tentatywnymi oraz ocenami ostatecznych tłumaczeń) sporządzane przez studentów w fazie tłumaczeń indywidualnych w formie formularza, który określa kolejność poszczególnych komponentów łańcuchów decyzyjnych tłumacza⁷:

AFORYZM NIEMIECKI		
(Z)ROZUMIENIE AFORYZMU		
Próba zrozumienia treści, sensu aforyzmu, jego dowcipu, przesłania	Interpretacja:	
	PROBLEM	ROZWIĄZANIE PROBLEMU / UŻYTE POMOCE / ZASIĘGNIĘTE OPINIE SPECJALISTÓW / RODZIMYCH UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKA
TŁUMACZENIE AFORYZMU		
Próba aktywizowania treści, sensu, dowcipu, przesłania aforyzmu w systemie mentalnym adresata aforyzmu (z uwzględnieniem kultury docelowej, doświadczeń adresata)		
Próba znalezienia adekwatnych mechanizmów gry językowej (jeśli taka zachodzi w aforyzmie) w języku i kulturze docelowej. Czy możliwe jest przejęcie mechanizmu dowcipu językowego z języka wyjściowego?		
Próba sformułowania aforyzmu		
Rozważane warianty	1. 2.	
Ostateczna wersja	
Uzasadnienie podjętej decyzji/wyboru danego wariantu spośród innych rozważanych możliwości		
Ewentualne straty w odniesieniu do aforyzmu niemieckiego		
Ocena przekładu w skali od 1 do 6		

Tab. 2. Dokumentacja działań translacyjnych.

⁷ Formularz został szczegółowo omówiony w artykule A. Małgorzewicz (2012b).

Wykorzystanie dokumentacji działań translacyjnych w translodydaktyce nie tylko przyczynia się do rozwijania umiejętności translacyjnych i kształtowania oczekiwanych postaw studentów, ale stanowi również źródło cennych informacji dla prowadzącego zajęcia. Dokumentacje tłumaczeń umożliwiają:

- wgląd w procesy interpretacyjne studentów w odniesieniu do tekstu wyjściowego;
- wgląd w procesy decyzyjne studentów, zarejestrowane problemy translacyjne i sposoby ich rozwiązania, a w konsekwencji
- diagnozę przyczyn popełnionych błędów;
- ocenę wykorzystanych środków pomocy;
- ocenę opartych na świadomości metakognitywnej i socjokognitywnej posunięć decyzyjnych tłumacza (w odniesieniu do możliwości poznawczych adresata tekstu tłumaczenia);
- ocenę wiedzy translatorskiej, postaw translacyjnie relewantnych (rozumienie swojej roli jako tłumacza, profesjonalizm działań translacyjnych);
- ocenę zaproponowanego tłumaczenia na podstawie kompleksowych danych dotyczących działań translacyjnych składających się na ostateczne rozwiązanie.

Oprócz dokumentacji indywidualnych wykorzystujemy w ramach tłumaczeń kooperatywnych również protokoły grupowe. Konieczność ich sporządzania a w końcowej fazie projektu przedłożenia wykładowcy wzmacnia poczucie grupowej odpowiedzialności za zadanie tłumaczeniowe, jego terminowe wykonanie, jak również inicjuje prowadzenie merytorycznych dyskusji na temat tłumaczeń, rozważanych wariantów tłumaczeniowych (zob. P. Hartwich/A. Małgorzewicz 2016).

4. Podsumowanie

Translacyjną i dydaktyczną efektywność pracy zespołowej dostrzegają również sami studenci. Chętnie angażują się w organizację spotkań mających na celu prezentację wykonanego tłumaczenia oraz podejmują inne, okołoprojektowe inicjatywy z wykorzystaniem produktu tłumaczenia. Autonomiczność ich działań, współ(odpowiedzialność) za dokonane tłumaczenie, ściśle określony harmonogram prac w ramach projektu wymagają dużego zaangażowania, ale dzięki temu przynoszą również wiele satysfakcji. Studenci bardzo pozytywnie oceniają ten przedmiot w ankietach ewaluacyjnych, dając wyraz swym opiniom również w komentarzach: „Te zajęcia okazały się bardzo fajną przygodą – myślę, że dla każdego z nas sporządzenie napisów do filmu było czymś zupełnie nowym. Bardzo dużo można się było nauczyć, przy czym rozwinięliśmy także swoje umiejętności pracowania w grupie, dochodzenia do kompromisów i podejmowania jednoznacznych decyzji”⁸.

Zadanie translacyjne realizowane w formie tłumaczenia kooperatywnego wymaga od wykładowcy inicjatywy, pomysłowości oraz dużego nakładu pracy w zaplanowa-

⁸ Komentarz w ankiecie ewaluacyjnej przeprowadzonej po semestrze letnim w roku akademickim 2014/2015 z wykorzystaniem systemu USOS.

nie całego przedsięwzięcia. Włożony trud zostaje jednak nagrodzony. Niemalże zadowolenie odczuwa się na etapie prezentacji i ewaluacji produktu tłumaczenia. Prawidłowe wykonanie autentycznego zadania translacyjnego jest dobitnym potwierdzeniem profesjonalizmu działań translacyjnych studentów, a na uzyskiwaniu takich poświadczeń powinno każdemu translodydaktykowi zależeć.

Doświadczenia wykładowców Instytutu Filologii Germańskiej UW r jednoznacznie potwierdzają zalety podejścia zadaniowego w translodydaktyce. Jego wydajność i skuteczność gwarantują odpowiednio zaplanowane w programie kształcenia przedmioty.

Za obligatoryjny element optymalnego projektowania programów kształcenia należy uznać określenie właściwości studentów rozpoczynających edukację oraz zdefiniowanie deficytów, które przy wykorzystaniu adekwatnych środków dydaktycznych (ze szczególnym uwzględnieniem podejścia zadaniowego) można zniwelować, osiągając profesjonalny poziom wykonywanych czynności translacyjnych. W myśl stanowiska F. Gruczy (2009) autorzy programów kształcenia powinni postawić pytanie: Czy, a jeśli tak, to w jak sposób, można zmienić wykryte właściwości lub zachowania? Co trzeba uczynić, by zwiększyć funkcjonalną efektywność działań translacyjnych studentów i/lub wytworów tych działań? Jak kształceni tłumacze będą zachowywać się przyszłości? Obowiązujący autorów programów kształcenia *modus procedendi* można ująć w schemacie procesu poznania naukowego: *diagnoza-anagnoza-prognoza* (por. F. Grucza 2009: 29 i nast.).

Bibliografia

- Berdychowska, Z. (2004), *Ein Satz über den Diskurs*, (w:) F. Grucza/ H.-J. Schwenk/ M. Olpińska (red.), *Konstrukte und Realität in der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft sowie in der Geschichtsforschung und Sozialwissenschaft. Materialien der Jahrestagung der Verbandes Polnischer Germanisten 23.–25. April 2004*, Poznań. Warszawa, 108–119.
- GE EMT – Grupa ekspercka EMT (2009), *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. (http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf; pobrano 25.04.2016).
- Grucza, F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa, 9–29.
- Grucza, F. (1993), *Interkulturelle Translationskompetenz: ihre Struktur und Natur*, (w:) A. P. Frank/ K.-J. Maaß/ F. Paul/ H. Turk (red.) *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch*. Berlin, 158–171.
- Grucza, F. (1998), *Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji oraz translatoryki*, (w:) *Lingua legis* 6, 2–12.
- Grucza, F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 1, 19–39.

- Grucza, S. (1998), *Tekst (glotto)dydaktyczny, tekst naturalny, tekst autentyczny, tekst oryginalny – próba sprecyzowania pojęć*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, 16, 13–27.
- Grucza, S. (2014), *Grundzüge der anthropozentrischen Translatorik*, [w:] A. Łyp-Bielecka (red.), *Mehr als Worte. Sprachwissenschaftliche Studien*. Professor Dr. habil. Czesława Schatte und Professor Dr. habil. Christoph Schatte gewidmet. Katowice, 127–137.
- Hartwich, P./ Małgorzewicz, A. (2016), *Kooperatives Übersetzen bei der Filmübersetzung – translationsdidaktische Überlegungen und Erfahrungen*, (w:) Germanica Wratislaviensia, 141, 439–451.
- Hönig H. G./ Kußmaul P. (1982), *Strategie der Übersetzung: ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Tübingen.
- Kirchhoff, H. (1971), *Das Simultandolmetschen als Gegenstand der Übersetzungswissenschaft. Kongressberichte der 2. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL)*. Heidelberg.
- Kirchhoff, H. (1976), *Das Simultandolmetschen: Interdependenz der Variablen im Dolmetschprozess, Dolmetschmodelle und Dolmetschstrategien*, (w:) H. W. Drescher/ S. Scheffzek (red.) *Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens*. Frankfurt a. M. etc., 59–71.
- Klimkowska, K./ Klimkowski, K. (2015), *Kształtowanie kompetencji świadczenia usług tłumaczeniowych z perspektywy przyszłych tłumaczy*. Lublin.
- Klimkowski, K. (2011), *Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji (na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabinowych)*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 4, 95–110.
- Kojs, W. (1985), *Szkic do teorii zadań dydaktycznych*, (w:) Chowanna, 2–3, 125.
- Krings, H. P. (1986), *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen.
- Krenzler-Behm, D. (2013) *Authentische Aufträge in der Übersetzer Ausbildung. Ein Leitfaden für die Translationsdidaktik*. Berlin.
- Krzeszowski, T. P. (1997), *O znaczeniu przymiotnika 'kognitywny*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.) *Podjęście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 23–32.
- Małgorzewicz, A. (2010), *Der aphoristischen Erkenntnis und ihrer Übersetzung auf der Spur. Didaktische Implikationen*, (w:) *Studia Translatorica*, 1, 417–426.
- Małgorzewicz, A. (2011), *Aphoristische Erkenntnis zwischen Sprachen und Kulturen. Deutsch-Polnische Probleme der Aphorismenübersetzung. Ein Praxisbericht*, (w:) P. Kamburg/ F. Spicker/ J. Wilbert (red.) *Gedanken-Übertragung. Fachbeiträge. Aphorismen. Illustrationen*. Bochum, 72–80.
- Małgorzewicz, A. (2012a), *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht*. Wrocław.

- Małgorzewicz, A. (2012b), *Kognitioswissenschaftliche Grundlagen des Translationsprozesses und ihre Konsequenzen für die Translationsdidaktik*, (w:) L. N. Zybatow/ A. Petrova/ M. Ustaszewski (red.) *Translationswissenschaft interdisziplinär: Fragen der Theorie und Didaktik. Translation Studies: Interdisciplinary Issues in Theory and Didactics*. Frankfurt a. M. etc., 79–84.
- Małgorzewicz, A. (2013), *Socjokognitywna kompetencja tłumacza w procesie translacji*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 8, 81–91.
- Małgorzewicz, A. (2014), *Refleksja tłumacza w procesie konstruowania znaczeń w komunikacji translacyjnej. Implikacje dla dydaktyki języków obcych*, (w:) *Orbis Linguarum*, 40, 331–241.
- Małgorzewicz, A. (2015), *Die Autonomie des Translators und ihre Bedeutung für die Translationsdidaktik*, (w:) Z. Weigt/ D. Kaczmarek/ J. Makowski/ M. Michoń (red.) *Text-Wesen in Theorie und Analysen (Felder der Sprache. Felder der Forschung. Lodzer Germanistikbeiträge)*. Łódź, 75–85.
- Małgorzewicz, A. (2016), *Translationsdidaktik in Polen. Aktueller Stand und Perspektiven*, (w:) E. Żebrowska/ M. Olpińska-Szkielko/ M. Latkowska, (red.), *Zwischen Kontinuität und Modernität : Metawissenschaftliche und wissenschaftliche Erkenntnisse der germanistischen Forschung in Polen (Beiträge zur Germanistik 1)*. Warszawa, 107–116.
- PACTE-GRUPPE (2007), *Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells*, (w:) G. Wotjak (red.), *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig. Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektiven aus der Außensicht*. Berlin, 327–342.
- Piotrowska, M. (2007), *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*. Kraków.
- Plużyczka, M. (2009), *Dydaktyka translacji – rozważania terminologiczne*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*, 26, 195–200.
- Plużyczka, M. (2011), *Wybrane trudności translacyjne a proces translodydaktyczny*, (w:) S. Piotrowski (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*. Lublin, 88–97.
- Scherner, M. ([2000] 2009), *Kognitywistyczne metody analizy tekstu*, (w:) Z. Bilut-Homplewicz/ W. Czachur/ M. Smykała (red.), *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*. Wrocław, 132–148.
- Schopp, J. (2002), *Übersetzungsübung und Übersetzungsauftrag*, (w:) K. Merja/ N. Pilke (red.) *Fachsprachen und Übersetzungstheorie, VAKKI. Symposium XXII. Vaasa. Vaasa*, 344–358.
- Trębska-Kerntopf, A. (2004), *Aforyzm (miniatura literacka) w aspekcie nauczania języka polskiego jako polskiego*, (w:) A. Seretny/ W. Martyniuk/ E. Lipińska (red.) *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*. Kraków, 27–45.
- Wilczyńska, W. (1999), *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa.

- Wilss, W. (2000), *Wandlungen eines Instituts. Vom Dolmetscherinstitut zur Fachrichtung Angewandte Sprachwissenschaft sowie Übersetzen und Dolmetschen der Universität des Saarlandes*. St. Ingbert.
- Wilss, W. (2008), *Übersetzen als wissensbasierter Entscheidungsprozess*, (w:) H. P. Krings/ F. Mayer (red.) Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht. Berlin, 63–76.
- Wojtczuk-Turek, A. (2010), *Rozwijanie kompetencji twórczych*. Warszawa.
- Żmudzki, J. (2005), *Transferprozesse und Typen beim Vollzug des Konsektivdolmetschens*, (w:) G. Antos/ S. Wichter (red.), Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Berlin etc., 251–264.
- Żmudzki, J. (2006), *Texte als Gegenstände translatorischer Forschung*, (w:) F. Grucza (red.), Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 12.–14. Mai 2006. Toruń, 41–61.
- Żmudzki, J. (2008a), *Intermedialität in der Translation*, (w:) K. Myczko/ B. Skowronek/ W. Zabrocki (red.) Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. Urodzin Profesora Waldemara Pfeifera. Poznań, 333–342.
- Żmudzki, J. (2008b), *Ein holistisches Modell des Konsektivdolmetschens*, (w:) B. Lewandowska-Tomaszczyk/ M. Thelen (red.), Translation and Meaning. Part 8. Maastricht, 175–183.
- Żmudzki, J. (2009), *Text(e) aus der Translationsperspektive – einige ausgewählte Aspekte*, (w:) W. Czachur/ M. Czyżewska/ A. Frączek (red.), Wort und Text. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Warszawa, 85–91.
- Żmudzki, J. (2010), *Aktuelle Profile der germanistischen Translationsdidaktik in Polen*, (w:) *Studia Translatorica* 1, 117–136.
- Żmudzki, J. (2013), *Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 8, 177–187.
- Żmudzki, J. (2015), *Blattdolmetschen in paradigmatischer Perspektive der anthropozentrischen Translatorik*. Frankfurt a. M. etc.

Mariusz MARCZAK
Uniwersytet Jagielloński

Podejście międzykulturowe a rozwijanie kompetencji translatorskiej

Abstract:

Intercultural Methods and the Development of Translator Competence

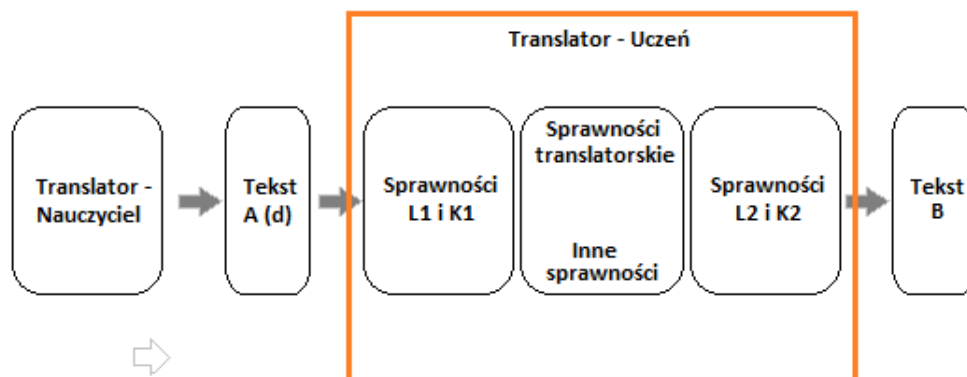
This paper deals with the development of translator competence, comprising a group of both cognitive and practical sub-competences, at university level. According to the model of translodidactics, proposed by F. Grucza (2004), the central determiner of attainment in translation pedagogy is a set of skills to be developed in a student translator. This set embraces linguistic-cultural skills, translation skills as well as other skills which may significantly affect the degree to which students master translation. The author of this paper will focus, in particular, on the possibility of developing 4 major groups of translator competences – based on competence models proposed by PACTE group (2003) or EMT expert group (2009) and pertaining to: language, culture, text and translation problem-solving – with the implementation of ethnographic, empirical, dialogic and comparative teaching methods, derived from M. Byram's (1997, 2008) Intercultural Approach to foreign language teaching.

Wstęp

Skuteczność pedagogiki przekładu zależy w znacznej mierze od tego, na ile dokładnie precyzuje ona kompetencje tłumacza, który byłby w stanie efektywnie wywiązywać się z zadań powierzanych mu w toku przyszłej pracy zawodowej. Zestaw takowych kompetencji określa się ogólnie mianem kompetencji translatorskiej, która swoim zakresem obejmuje kognitywną kompetencję translatoryczną oraz praktyczną kompetencję translacyjną. Kompetencja translatorska nie jest zatem tożsama z kompetencją bilingwalną, a wykracza poza nią. F. Grucza (1981, 1985) określa ją mianem swoistej kompetencji bilingwalnej, która zasięgiem wykracza poza umiejętność operowania dwoma językami adekwatnymi do zadań tłumaczeniowych. Jak dodaje J. Żmudzki (2009), kompetencja ta stanowi istotną wartość dodaną w stosunku do bilingwalnej kompetencji lingwistyczno-komunikacyjnej, a wraz z doświadczeniem u każdego tłumacza podlega dalszemu rozwojowi. Na skutek tego, poszczególni tłumacze rozwijają w toku praktyki zawodowej własną teorię translacji, składającą się z "(...) wytworzonych przez siebie specyficznych reguł i umiejętności translacyjnych stanowiących określoną wartość dodaną lub też nadwyżkę jego umiejętności oraz określoną wartość dodaną lub też nadwyżkę wiedzy" (J. Żmudzki 2009: 52).

Wykorzystanie modeli kompetencji translatorskiej pomaga odpowiednio zaplanować proces kształcenia tłumacza tak, by obejmował on swoim zasięgiem wszystkie niezbędne elementy. Jednocześnie, modele te pozwalają w czytelny sposób dla nauczycieli, jak i translatorów-ucniów zoperacjonalizować cele stawiane dydaktyce translacji czy też *translodydaktyce* (zob. M. Płużyczka 2009). Całość procesu, w ramach którego cele te można zrealizować, przedstawia zaproponowany przez S. Gruczę (2004), model układu translodydaktycznego, zilustrowany graficznie poniżej:

Kontekst instytucjonalny



Schemat 1. Układ translodydaktyczny wg S. Gruczy (2004).

Według założeń S. Gruczy (2004), proces kształcenia tłumacza odbywa się w kontekście instytucjonalnym, stanowiącym środowisko, w którym funkcjonuje translator-nauczyciel oraz translator-uczeń. Na poziomie instytucjonalnym czynnikiem wpływającym na skuteczność kształcenia jest przede wszystkim translator-nauczyciel, który czuwa nad odpowiednim zaplanowaniem, przebiegiem i ocenianiem realizowanego procesu dydaktycznego. Jego decyzje wpływają przecież na konstrukcję programu nauczania translacji, dobór właściwych treści, metod i technik nauczania, a także materiałów i pomocy dydaktycznych.

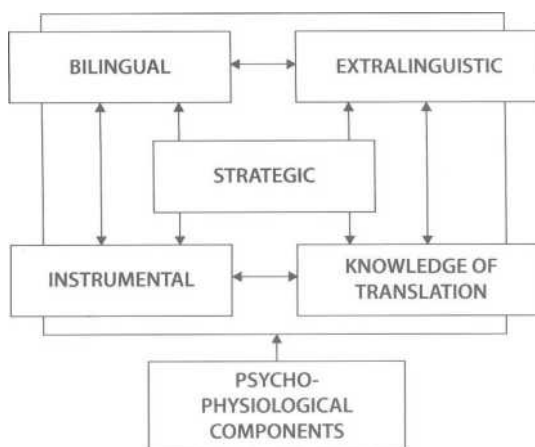
W takim właśnie środowisku funkcjonuje translator-uczeń, którego zadaniem jest rozwinięcie całej gamy sprawności niezbędnych do skutecznego pośredniczenia w komunikacji pomiędzy nadawcą tekstu źródłowego a odbiorcą tekstu docelowego. Choć efekt końcowy procesu dydaktycznego jest wypadkową wszelkich interakcji, jakie zachodzą pomiędzy jego elementami, na uwagę zasługuje fakt, że w omawianym schemacie układu translodydaktycznego w centrum znajduje się uczeń, a zatem zarówno posiadane już przez niego sprawności, jak i te, które nadal rozwija – lub będzie rozwijał w przyszłości – należy traktować jako determinanty w najwyższym stopniu wpływające na efekty kształcenia. Sprawności te obejmują przede wszystkim elementy językowo-kulturowe powiązane z kompetencją ucznia w zakresie pary języków adekwatnej do zadań tłumaczeniowych, do których jest przygotowywany, nie są jednak wyłącznie do nich ograniczone. Równie ważne są bowiem także sprawności *stricte* translatorskie oraz wszelkie inne sprawności, które mogą deter-

minować ostateczny poziom osiągnięć tłumacza-ucznia, a ich zakres odnaleźć można w licznych, zaproponowanych dotychczas modelach kompetencji translatorskiej.

1. Modele kompetencji translatorskiej

Jak wspomniano wyżej, kompetencję translatorską określić można jako zbiór kompetencji kognitywnych i praktycznych. Jednakże, proponowane w literaturze fachowej modele kompetencyjne wskazują również na potrzebę rozwijania u tłumacza-ucznia innych rodzajów kompetencji, np. metakognitywnych czy afektywnych, związanych z postawami, a także opartych na umiejętności poddawania podejmowanych przez tłumacza-ucznia działań krytycznej refleksji, tak by nie tylko doskonalić rozwinięte dotychczas sprawności czy zdobywać nowe, ale również nabywać umiejętność skutecznego odkrywania wiedzy i uczenia się.

Przykładem takiego ujęcia kompetencji translatorskiej jest holistyczny model kompetencji zaproponowany przez grupę PACTE (2003), który obejmuje zarówno wiedzę deklaratywną, proceduralną, jak i elementy poznawcze oraz afektywne.



Schemat 2. Model kompetencji translatorskiej wg PACTE group (2004: 319).

Składowe kompetencje bilingwalne w tym modelu odnoszą się do umiejętności komunikowania się w dwóch językach i obejmują wiedzę proceduralną na poziomie pragmatycznym, społeczno-językowym, tekstowym, gramatycznym i leksykalnym. Obejmują więc, między innymi, kompetencję tekstową, którą Montalt Ressurrecció, Piorno i Izquierdo (2008) określają, jako biegłość w tworzeniu rozmaitych gatunków lub rodzajów tekstów pisemnych/ ustnych z wykorzystaniem odpowiednich form językowych.

Kompetencje pozajęzykowe to przede wszystkim wiedza deklaratywna: ogólna wiedza o świecie, wiedza fachowa dotycząca konkretnej dziedziny, wiedza międzykulturowa oraz encyklopedyczna. Wiedza ta musi być jednak uzupełniona również o wiedzę dotyczącą procesu przekładu, głównie w zakresie funkcjonowania przekładu, znajomości aspektów zawodu tłumacza oraz elementów praktyki zawodowej, jak

również kompetencje instrumentalne, które stanowią umiejętności wykorzystywania zasobów dokumentacyjnych oraz technologii informacyjno- komunikacyjnych mających zastosowanie w przekładzie, np. słowników, encyklopedii, elektronicznych korpusów językowych lub wyszukiwarek.

Kompetencje strategiczne odnoszą się do konkretnych umiejętności praktycznych, pozwalających rozwiązywać napotkane problemy tak, by zapewnić efektywność tłumaczenia na poszczególnych etapach: planowania, przebiegu, oceny i wdrażania procedur naprawczych.

Wreszcie, model PACTE obejmuje elementy natury psychofizjologicznej: obejmujące procesy poznawcze, np. postawy i mechanizmy psychomotoryczne, w tym (i) komponenty poznawcze, takie jak pamięć czy percepcja, (ii) postawy: ciekawość, wytrwałość, zdyscyplinowanie, umiejętność krytycznego myślenia oraz (iii) umiejętności, takie jak: kreatywność, analiza i synteza.

W ramach wysiłków podejmowanych na rzecz jak najdokładniejszego sprecyzowania części składowych kompetencji translatorskiej zaproponowano wiele innych jej modeli (zob. G. Winkler 1992/ R. Sim 2000/ A. Pym 2003/ P. Kastberg 2007). Niektóre z nich to modele minimalistyczne, określające w stopniu bardzo ogólnym tylko najistotniejsze, z punktu widzenia autorów, komponenty składowe kompetencji translatorskiej (zob. A. Pym 2003). Inne zaś rozbudowano bardziej, kładąc przy tym nacisk na wybrane grupy kompetencji, np. poznawczych i językowych – często w odniesieniu do konkretnego typu przekładu, np. przekładu specjalistycznego (zob. G. Winkler 1992/ P. Kastberg 2007) – bądź też na praktyczne kompetencje translacyjne. Zaproponowane modele podzielić można również na pedagogiczne i empiryczne, w zależności od założeń, jakie postawili sobie ich autorzy. O ile modele pedagogiczne stanowią próbę odpowiedzi na problemy towarzyszące procesowi kształcenia tłumaczy (zob. Schaeffner 2000), o tyle modele empiryczne odzwierciedlają wyniki badań empirycznych dotyczących przebiegu procesu tłumaczeniowego (zob. S. J. Campbell 1991) bądź badań, które w sposób empiryczny próbowały zweryfikować założenia modeli teoretycznych (zob. PACTE group 2003).

Nie zaproponowano zatem jednego, powszechnie uznanego modelu kompetencji translatorskiej, lecz kilka równocześnie funkcjonujących modeli, które w wybranych aspektach się pokrywają, w innych zaś wzajemnie uzupełniają.

Modelem kompetencji translatorskiej, który może pomóc w uporządkowaniu dotychczas zaproponowanych rozwiązań jest model zaproponowany w ramach programu European Master's in Translation (EMT expert group 2009), stanowiący krok ku unifikacji systemów kształcenia tłumaczy oraz wymogów kompetencyjnych stawianych tłumaczom w krajach członkowskich Unii Europejskiej.



Schemat 3. Model kompetencji tłumacza wg EMT expert group (2009: 4).

Jak wskazuje graficzna ilustracja modelu EMT, jego centralny element stanowi ogólnie pojęta umiejętność świadczenia usług w zakresie tłumaczeń pisemnych, która obejmuje dwa wymiary: interpersonalny i produktywny. Wymiar interpersonalny dotyczy wiedzy i umiejętności pozwalających nawiązywać właściwe relacje z klientami, odbiorcami tekstu i innymi stronami zaangażowanymi w proces tłumaczenia, wykonywać tłumaczenia grupowe, z uwzględnieniem wszelakich standardów formalno-etycznych, a także dokonywać samooceny. Natomiast wymiar produktywny odnosi się bezpośrednio do samego tłumaczenia, podczas którego należy wykazać się między innymi umiejętnością: odpowiedniej organizacji pracy, doboru uzasadnionych strategii tłumaczeniowych, diagnozowania i rozwiązywania napotkanych problemów.

Umiejętność świadczenia usług w zakresie tłumaczeń z jednej strony obejmuje zasięgiem wszystkie kompetencje zawarte w modelu EMT, a jednocześnie stanowi wypadkową stopnia, w jakim tłumacz jest w stanie praktycznie je wykorzystać, a są to: kompetencje językowe i międzykulturowe, kompetencje w zakresie wyszukiwania informacji, kompetencje techniczne oraz kompetencje dziedzinowe.

Kompetencje językowe i międzykulturowe obejmują biegłą znajomość języka źródłowego i docelowego, umiejętność streszczania tekstów oraz zdolność rozumienia informacji i elementów kulturowych zawartych w tekście. Kompetencje w zakresie wyszukiwania informacji dotyczą zdolności, które z jednej strony pozwalają skutecznie dotrzeć do niezbędnych informacji, a z drugiej, krytycznie zweryfikować źródła danych. Kompetencje techniczne umożliwiają korzystanie z technologii tłumaczeniowych, np. pamięci tłumaczeniowych, jak również efektywne zarządzanie terminologią. W końcu, kompetencje dziedzinowe obejmują wiedzę w zakresie dziedzin specjalistycznych, adekwatnych do wykonywanego zadania tłumaczeniowego, jak również umiejętność jej praktycznego zastosowania.

Kompetencje składowe zaproponowanych dotychczas modeli kompetencji translatorskiej wykazują wspólny mianownik, którym jest uwzględnienie kompetencji tłumacza w odniesieniu się do czterech głównych elementów:

- języka (kompetencja językowa);
- kultury (kompetencja [inter]kulturowa);
- tekstu (kompetencja tekstowa, kompetencja dziedzinowa);

- rozwiązywania problemów przekładowych (kompetencja w zakresie wyszukiwania informacji, kompetencja techniczna, kompetencja transferu, umiejętność uczenia się przez całe życie).

Niniejszy artykuł stawia sobie za cel rozważenie, w jakim stopniu podejście międzykulturowe do nauczania języków obcych może okazać się pomocne w rozwijaniu kompetencji tłumacza-ucznia. W związku z tym, poniżej pokrótce omówione zostaną główne metody pracy wykorzystywane w obrębie podejścia międzykulturowego, a następnie omówiony zostanie stopień, w którym metody te mogą okazać się pomocne w rozwijaniu głównych elementów kompetencji translatorskiej, omówionych powyżej.

2. Podejście międzykulturowe w dydaktyce języka

Istnieją cztery główne metody międzykulturowego nauczania języków obcych: (i) metody etnograficzne, (ii) metody empiryczne, (iii) metody dialogiczne oraz (iv) metody porównawcze. Przy czym, należy mieć świadomość, że żadna z tych metod nie zajmuje w założeniu dominującej pozycji w stosunku do innych. Są one raczej traktowane jako wzajemne uzupełnienie i pomagają wzbogacić repertuar środków, za pomocą których rozwijać można wiedzę międzykulturową, umiejętności praktyczne i pożądane postawy uczniów.

2.1 Metody etnograficzne

Nauczanie kultury poprzez etnografię, za którym opowiadają się, między innymi A. Barro i in. (1998), L. Sercu (1998) oraz J. Corbett (2003), polega na zapisywaniu, porównywaniu, tłumaczeniu i objaśnianiu konkretnych doświadczeń kulturowych lub międzykulturowych. Metody etnograficzne umożliwiają uczniom odkrywanie zjawisk kulturowych za pośrednictwem obserwacji uczestniczącej (A. Cooper 1998), w ramach której zbierają oni informacje kulturalne i analizują je doświadczając – w mniej lub bardziej bezpośredni sposób – odmiennych, nieznanych im bliżej kultur.

Metody etnograficzne pozwalają na naukę poprzez doświadczenie, która umożliwia uczniom budowanie w niezależny i nienarzucony sposób własnego wizerunku poznawanych kultur w oparciu o wnioski płynące z osobistych doświadczeń. W optymalnej formie doświadczenia takie powinno się zbierać w kraju docelowym, gdzie uczniowie są w stanie wejść w bezpośrednie interakcje z przedstawicielami innych kultur na gruncie życia codziennego. Jednakże, nawet jeśli okazuje się to niemożliwe, bezpośrednie doświadczenie zastąpić można działaniami umożliwiającymi zbieranie takich doświadczeń, wykorzystując do tego celu techniki interpretacyjne. Przykładem nauki w takim trybie są zadania wymagające interpretacji tekstu, poprzez którą możliwe jest odkrywanie odmienności kulturowych w sposobie, w jaki wybrane społeczności postrzegają rzeczywistość. Warto w tym miejscu podkreślić, że interpretacja tekstu wykracza w tym wypadku poza granice analizy hermeneutycznej. Jak proponuje J. Corbett (2003), tekst kulturowy należy postrzegać szerzej niż klasyczne dzieła literackie, gdyż obejmować może on również bajki, a na-

wet formy graficzno-werbalne lub graficzne, np. komiksy, plakaty, obrazy i fotografie.

Kolejna technika etnograficzna opiera się na budowaniu empatii uczniów (L. Sercu 1998, J. Corbett 2003), co ma pozwolić im wniknąć w umysł przedstawicieli innych kultur tak, by poczuć, jakie emocje mogą odczuwać, uczestnicząc w konkretnych wydarzeniach kulturalnych. Wrażliwość tego typu jest nieodzowna, by skutecznie przygotować uczniów do podejmowania mediacji w międzykulturowych sytuacjach komunikacyjnych.

Ciekawym pomysłem jest wykorzystanie techniki etnograficznej zaproponowanej przez M.C. Cevasco (1998), który sugeruje, by uczniowie dodatkowo analizowali produkty kulturowe, korzystali z dokonań semiotyki podczas kulturowej analizy tekstów lub próbowali określić profil odbiorców wybranego tekstu na podstawie zawartych w nim treści.

Jak twierdzi J. Corbett (2003), techniki etnograficzne pomagają uczącym się osiągnąć jeden z podstawowych celów nauczania międzykulturowego, którym według M. Byrama (1997) jest rozwijanie zdolności postrzegania innej kultury (K2) z perspektywy autochtonów, jak również umiejętności spojrzenia na własną kulturę (K1) z perspektywy obcych. Choć realizacja obu wymiarów tego celu stanowi wyzwanie, jest jednak możliwa, a uczeń, który tego dokona będzie w stanie znaleźć się w tzw. *trzecim miejscu* (C. Kramsch 1996), tzn. abstrakcyjnym punkcie, równoodległym od obu wspomnianych kultur (K1 i K2), które pozwala w sposób obiektywny z powodzeniem pośredniczyć między nimi pomimo różnic, które je charakteryzują.

Działaniem wspomagającym osiągnięcie wyżej wspomnianego celu jest również wykorzystanie *etnografii domowej* (*home ethnography* z ang.) (A. Barro i in. 1993), która polega na obserwacji kultury rodzimej, co pomaga uczniowi rozwijać umiejętności etnograficzne, a także jednocześnie zdystansować się od własnej kultury (A. Barro i in. 1998). Docelowo uczeń ma również nauczyć się radzić sobie w sytuacjach na styku kultur oraz rozwinąć zdolność rozróżniania kulturowo determinowanych wzorców komunikacyjnych (J. Corbett 2003).

2.2 Metody empiryczne

Metody empiryczne wykorzystywane są w podejściu międzykulturowym w dwojakim celu. Z jednej strony mają wspomagać rozwijanie świadomości kulturowej i postaw niezbędnych do skutecznej mediacji międzykulturowej; z drugiej strony mają na celu pomóc uczniom w opanowaniu umiejętności komunikacji międzykulturowej w czasie rzeczywistym.

Jest oczywiste, że umiejętności te można najskuteczniej rozwinąć w naturalnym środowisku komunikacyjnym (A. Fenner 2000), gdzie uczniowie mogą aktywnie konstruować wiedzę poprzez doświadczenie, a nie poprzez odbiór przekazywanej przez nauczyciela wiedzy deklaratywnej. Warto podkreślić, że również w tym przypadku uczeń buduje własny obraz poznawanej/ doświadczonej kultury, jedynie przy wsparciu ze strony nauczyciela.

Jak twierdzi C. Kramsch (1993), tego typu nauka, zgodna z założeniami konstrukttywizmu poznawczego, sprawia, że uczniowie poznający dane systemy języka,

stale budują i rekonstruują znaczenia, lecz działania takie wykraczają daleko poza sam język i obejmować mogą również inne elementy kultury, takie jak: zachowania i artefakty, a to z kolei pozwala na eksplorację wzorców myślowych, przekonań i perspektyw, które stanowią ukryte – a więc trudniejsze do zauważenia i zbadania – warstwy kultury.

Metody empiryczne kładą nacisk na doświadczanie różnic kulturowych, obiektywną refleksję nad nimi oraz wnioskowanie, dzięki czemu uczniowie nie tylko zdobywają nową wiedzę i umiejętności, ale również mają okazję wykorzystać je praktycznie w interakcji międzykulturowej. Naturalnie, aby taki sposób uczenia się przyniósł spodziewane efekty, potrzeba czasu i systematyczności, co doskonale oddaje cykl uczenia się w oparciu o nowe doświadczenia, zaproponowany przez D. Kolba (1984), który obejmuje cztery etapy: doświadczenie, obserwacja i refleksja, wnioskowanie i wypracowanie teorii/ wiedzy oraz zastosowanie wypracowanej wiedzy w praktyce.

Doświadczenia międzykulturowe, które optymalnie odpowiadają konstruktywistycznemu modelowi uczenia się najlepiej zdobywać poprzez bezpośredni kontakt z odmiennością (L. Sercu 1998), np. podczas pobytu za granicą. Jednak mogą one również być symulowane w klasie przy wsparciu ze strony innych uczniów i nauczyciela na wypadek, gdyby doświadczane zjawiska kulturowe okazały się zbyt przytłaczające (V. Kohonen i in. 2001).

L. Raw (1998) podaje konkretne techniki, które mogą być wykorzystane do nauki poprzez doświadczenie, dzięki czemu uczniowie mogą porównywać kultury, badać i dekonstruować uprzedzenia oraz stereotypy. Zadania takie różnią stopniem skomplikowania i obejmować mogą zarówno krótkie ćwiczenia, które stanowią mogą rozgrzewkę podczas zajęć, jak i bardziej wymagające zadania oparte na tekstach czytanych lub zadania projektowe, wykonywane w grupie. Jak proponują V. Kohonen i inni (2001), w celu zapisywania doświadczeń i ich analizy uczniowie mogą wykorzystać, między innymi: prowadzenie dziennika lub portfolio, czynny lub bierny udział w występach teatralnych, przedstawiających symulowane scenki międzykulturowe, zadania wymagające rozwiązywania problemów oraz studia przypadku. Zadania te uzupełnić można również o: pisanie pamiętników lub badania terenowe w oparciu o ankiety lub wywiady (zob. A. Barro i in. 1993).

2.3 Metody dialogiczne

Metody dialogiczne umożliwiają uczniom poznawanie mechanizmów rządzących konstrukcją i dekonstrukcją tekstu. Zgodnie z założeniami, które przyświecają ich stosowaniu, metody te mają uświadomić uczniom, że treści zapisane w tekście zostają najpierw zakodowane przez autora, zgodnie z jego własną perspektywą kulturową i schematami percepcyjnymi, a następnie – by tekst spełnił funkcję komunikacyjną – muszą zostać z powodzeniem odkodowane przez odbiorcę tak, by ten ostatni zrozumiał je w sposób zbliżony z intencjami autora.

Oczekiwanym wynikiem takiego uczenia się jest uświadomienie uczniom, że jeśli autor tekstu i jego odbiorca reprezentują różne grupy kulturowe – narodowe na

poziomie społeczności, a nawet idiosynkratyczne – odkodowany komunikat może znacząco różnić się od treści, które w zamyśle zamierzał przekazać autor tekstu.

Według Caspariego (zob. A. Müller-Hartmann 2000), metody dialogiczne powinny opierać się na: technikach wprowadzających do czytania właściwego (*pre-reading* z ang.), technikach czytania ze zrozumieniem oraz technikach podsumowujących przeczytany tekst (*post-reading* z ang.). Dzięki ich zastosowaniu, uczniowie mają w pierwszym rzędzie podejść do czytanego tekstu z ciekawością i jednocześnie świadomością jego tła kulturowego, co wspomagać ma właściwą interpretację treści podczas czytania. Następnie, próbują odkodować przekaz tekstu z zamiarem interpretacji i oceny kultury, którą czytany tekst reprezentuje. Wreszcie, mają za zadanie zinterpretować znaczenia zawarte w tekście, uwzględniając przy tym perspektywę poznawczą autora i własną.

W pierwotnym założeniu, podejście dialogiczne stawia na analizę hermeneutyczną jako narzędzie umożliwiające rozwijanie wiedzy, umiejętności i świadomości niezbędnych w komunikacji międzykulturowej. Jednak przy okazji, pomaga również podkreślić wyzwania, którym podołać musi tłumacz kiedy mediuje między tekstem źródłowym i docelowym, usiłuje odkodować treści źródłowe, a następnie zakodować je ponownie – tym razem w języku docelowym – zgodnie ze schematami poznawczymi potencjalnego odbiorcy przetłumaczonego tekstu.

2.4 Metody porównawcze

Podejście porównawcze (zob. M. Byram 1997/ B. Edgington 2000), jak sama nazwa wskazuje, polega na analizie porównawczej kultury rodzimej i innej kultury. Należy jednak pamiętać, by porównanie nie sprowadzało się do opracowania listy zaobserwowanych podobieństw i różnic kulturowych, ponieważ taka praktyka prowadzić będzie jedynie do płytkich refleksji, które wzmocnią pozytywne i negatywne stereotypy uczniów na temat obu kultur. Porównanie może obejmować analizę informacji, interpretację zdarzeń oraz ocenę trafności zebranych danych (H. Kastendiek 2000).

Jak proponuje M. Byram (1989), porównanie prowadzić ma do relatywizacji i ukontekstowania kultury rodzimej na skutek poszerzania wiedzy o innych kulturach. Stąd też ważne jest, by uczniowie potrafili odnieść obserwacje dotyczące obcej kultury do kultury rodzimej, co pomoże im nie tylko zobiektywizować tą ostatnią, lecz również uświadomić sobie, że sposób postrzegania siebie i odmienności kulturowych w dużej mierze zależy od kultury rodzimej (B. Edgington 2000). M. Byram i in. (1994) podkreślają, że kulturowa analiza kontrastywna musi umożliwiać uczącym się rozwijanie świadomości istnienia odmiennych zbiorów wartości i przekonań, które leżą u podstaw poszczególnych systemów kulturowych.

Ogromne znaczenie ma wykorzystanie podczas pracy z uczniem analizy porównawczej, która może dotyczyć zarówno podobieństw, jak i różnic. Niezależnie od wyboru, nacisk na oba te bieguny musi być zrównoważony tak, by uczniowie mogli przemyśleć obserwowane zjawiska, unikając negatywnych stereotypów lub pochopnych wniosków na temat tożsamości badanych kultur (B. Edgington 2000).

Ponadto należy unikać błędnego założenia, że jedna z porównywanych kultur stanowi punkt wyjściowy do obserwacji zjawisk. Innymi słowy, ważne jest, aby nie

analizować innej kultury z perspektywy etnocentrycznej, nie rozwijać przekonania, że kultura rodzima dominuje nad docelową (B. Edgington 2000), gdyż wyniki analizy międzykulturowej zależą właśnie od sposobu, w jaki jest ona realizowana oraz od natury refleksji i dyskusji, które po analizie porównawczej następują. M. Byram i in. (1994) twierdzą, że kulturowa analiza porównawcza powinna wykraczać poza kulturę narodową tak, by uczniowie rozumieli złożoność i wielowymiarowość tego, co powszechnie postrzegane jest jako kultura narodowa.

Podsumowując, można stwierdzić, że podejście porównawcze jest zbieżne z ideą strategii oddolnego uczenia się (*bottom-up strategy* z ang.) (R. Bolt 2001), która wykorzystywana jest w nauczaniu międzykulturowym i polega na tym, że nauczyciel nie przekazuje uczniom z góry określonych poglądów czy obrazów świata. Poglądy takie muszą ukształtować niezależnie sami uczniowie, co pomoże im na własną rękę odczytywać zagadnienia kulturowe, unikając przy tym stereotypów (J. Collier 2000/ D. Kołodziejczyk i in. 1998).

Przykładowe zadania międzykulturowe obejmują, między innymi, następujące formy: indukowanie informacji na podstawie analizy produktów kultury, np. reklam, refleksję nad kulturą rodzimą, odkrywanie innych kultur poprzez analizę wzorców zachowań i wyrażen językowych, a także wywiady z obcokrajowcami (zob. B. Tomalin i S. Stempleski 1993/ M. Huber-Kriegler i in. 2003).

3. Metody nauczania międzykulturowego w dydaktyce przekładu

Celem niniejszego artykułu jest przeanalizowanie, w jak sposób i w jakim zakresie zaprezentowane powyżej metody nauczania międzykulturowego mogą znaleźć zastosowanie w edukacji tłumaczy w celu rozwijania poszczególnych komponentów kompetencji translatorskiej.

Przede wszystkim należy podkreślić, że metody międzykulturowe mogą najlepiej sprawdzać się w edukacji dorosłych ze względu na fakt, że obejmują one nie tylko rozwój wiedzy, ale także umiejętności i odpowiednich postaw, co wymaga od uczących się gotowości do: pracy niezależnie od nauczyciela, dokonywania refleksji nad sobą i własną tożsamością, a także zmiany perspektyw poznawczych. Zasadnym wydaje się więc stwierdzenie, że takie cele będą najskuteczniej realizuje się w pracy osobami dorosłymi, które charakteryzują się stosunkowo wysokim stopniem dojrzałości, a także zdolnością do wykonywania zadań opartych na dużej autonomii i wymagających dociekania znaczeń.

Przydatność metod zaczerpniętych z nauczania międzykulturowego w dydaktyce przekładu najłatwiej ocenić, analizując umiejętności, które pozwalają rozwijać w odniesieniu do elementów kompetencji translatorskiej, czego dokonano poniżej. Trzeba jednocześnie podkreślić, że wyniki tej oceny nie są wyczerpujące i wskazują jedynie, które kompetencje w najbardziej oczywisty sposób mogą być rozwijane z wykorzystaniem omówionych metod międzykulturowych.

Metody etnograficzne pomagają translatorom-uczniom zbierać informacje kulturowe, a także analizować je krytycznie, przez co mogą oni budować własne rozumienie pojęcia kultury oraz konkretnych kultur. W efekcie, mogą rozwijać kompetencję kulturową, ale także ćwiczyć dokładnie to, czego wymagać będzie od nich

praca tłumacza, czyli: analizować dokumenty lub kontekst wydarzeń, w tym ukrytych zjawisk kulturowych, które są ich istotą. W ten sposób studenci zyskują również szansę na rozwijanie swoich kompetencji w zakresie wyszukiwania informacji.

Szczególnie przydatną metodą etnograficzną wydają się być zadania wymagające interpretacji tekstów, włącznie z zastosowaniem analizy semiotycznej, co daje szansę na rozwijanie kompetencji tekstowej, niezbędnej do wykonywania tłumaczeń pisemnych. Dodatkowym atutem tej metody jest nauka hermeneutyki na podstawie niewerbalnych środków komunikacji, które często towarzyszą dokumentom tekstowym, takich jak ilustracje, jak również elementów pośrednio związanych z tekstem, np. analizy potencjalnej grupy odbiorców.

Co więcej, jeśli metody etnograficzne obejmują pobyt w obcym kraju lub kulturowo obcym otoczeniu, daje to studentom szansę na wykorzystanie posiadanych umiejętności mediacyjno-komunikacyjnych w czasie rzeczywistym, co z kolei może być dobrym przygotowaniem do wykonywania tłumaczeń ustnych. Umiejętności rozwijane na skutek takiej interakcji mogą pomóc uczącym się zwiększyć ich wiedzę o języku docelowym (kompetencja językowa), a także wzorcach komunikacyjnych, bez znajomości których skuteczne tłumaczenie nie jest możliwe (kompetencja tekstowa).

W ujęciu ogólnym, wynikiem nauki z wykorzystaniem metod etnograficznych zdaje się być rozwijanie zdolności postrzegania tekstu źródłowego i docelowego w sposób obiektywny, dzięki czemu – poprzez lepsze zrozumienie potencjalnych problemów kulturowych – łatwiej podjąć się mediacji między autorem tekstu źródłowego i odbiorcą tekstu docelowego (kompetencja transferu).

Metody empiryczne pomagają studentom mediować w czasie rzeczywistym, co może okazać się szczególnie przydatne dla przyszłych tłumaczy ustnych, którzy muszą posiadać umiejętność skutecznego przesyłania informacji między członkami różnych grup językowo-kulturowych. W toku tej pracy rozwijają zarówno kompetencję językową, jak i kompetencję transferu.

Ponieważ metody empiryczne kładą nacisk na bezpośrednie uczestnictwo uczniów w doświadczeniu międzykulturowym, poddanym późniejszej analizie i refleksji, które z kolei prowadzą do eksperymentowania ze zdobytą w ten sposób wiedzą – na przykład poprzez wykorzystanie cyklu Kolba (zob. Kolb 1984) – są one narzędziem, dzięki któremu rozwijana jest kompetencja poszukiwania informacji. Co więcej, tego typu działania umożliwią tłumaczom systematyczny rozwój przez całe życie, zgodnie z paradygmatem promowanym przez Radę Europy (2007). W efekcie, translator-uczeń może na bieżąco aktualizować swoją wiedzę na temat zmian zachodzących w systemach językowo-kulturowych.

Inną korzyścią płynącą z wykorzystania metod empirycznych jest umożliwienie uczącym się uczestnictwa w indywidualnych oraz grupowych zadaniach typu projektowego, dzięki czemu mają oni szansę doskonalić swoją wiedzę w zakresie konkretnych obszarów tematycznych (kompetencja dziedzinowa), a także nauczyć się, jak współpracować z innymi. Ten ostatni tryb pracy może również obejmować telekolaborację (kompetencja techniczna), czyli wykorzystanie narzędzi internetowych,

które są coraz częściej stosowane przez współczesnych tłumaczy (zob. M. Mrochen 2014/ C. Zhang i H. Cai 2015).

Metody dialogiczne wydają się w sposób najbardziej bezpośredni łączyć się z pracą tłumacza, jako że pośredniczą w kształceniu studentów w zakresie konstrukcji i dekonstrukcji tekstu. Dzięki tym zadaniom, poprzez analizę hermeneutyczną, uczący się uświadamiają sobie, jak konstruowane są poszczególne typy tekstów, uwzględniając przy tym krąg kulturowy, z którego teksty te się wywodzą. Tego rodzaju wiedza może przyczynić się do rozwoju kompetencji tekstowej uczniów, a na dłuższą metę także kompetencji transferu. W końcu, skuteczny transfer informacji z tekstu źródłowego do docelowego zależy od stopnia, w jakim tłumacz świadomy jest różnic w kodowaniu i dekodowaniu informacji przez przedstawicieli odmiennych kultur.

Metody porównawcze mogą sprzyjać rozwojowi kompetencji kulturowej, ale także kompetencji w zakresie wyszukiwania informacji, gdyż wymagają, by studenci zbierali, porównywali i interpretowali kulturowo zakodowane treści, a także analizowali znaczenia w nich zawarte. Bardziej zaawansowane metody porównawcze pomagają translatorom-uczniom wypracować względnie obiektywny stosunek do odmienności, dzięki lepszemu zrozumieniu wzorców myślowych i wartości, które motywują konkretne zachowania kulturowe. Metody te pozwalają poznać w praktyce koncepcję *languaculture* (zob. M. Agar 1994).

Ponadto metody porównawcze motywują translatora-ucznia, by badać kwestie kulturowe samodzielnie i budować obraz kultury niezależnie od nauczyciela. W toku takiej pracy wykorzystują oni posiadaną już wiedzę i korzystają z dostępnych im zasobów, co pozwala im rozwijać kompetencję w zakresie wyszukiwania informacji, a także wyrobić nawyki przydatne w kształceniu ustawicznym (umiejętność uczenia się przez całe życie). Wartość

cią dodaną w tym wypadku jest konieczność rozwiązywania przez uczących się problemów na własną rękę, co często stanowi nieodłączny element pracy tłumacza.

Tabelaryczne podsumowanie przydatności metod nauczania międzykulturowego w dydaktyce przekładu znajduje się poniżej:

Metody międzykulturowe	Rozwijanie kompetencje
<i>Metody etnograficzne</i>	kompetencja kulturowa kompetencja w zakresie wyszukiwania informacji kompetencja tekstowa kompetencja lingwistyczna kompetencja transferu

<i>Metody empiryczne</i>	kompetencja lingwistyczna kompetencja transferu kompetencja w zakresie wyszukiwania informacji kompetencja techniczna kompetencja dziedzinowa umiejętność uczenia się przez całe życie
<i>Metody dialogiczne</i>	kompetencja tekstowa kompetencja transferu
<i>Metody porównawcze</i>	kompetencja kulturowa kompetencja w zakresie wyszukiwania informacji umiejętność uczenia się przez całe życie

Tabela 1. Przydatność metod nauczania międzykulturowego w dydaktyce przekładu (propozycja autorska).

4. Wnioski

W świetle przeprowadzonej powyżej analizy można stwierdzić, że podejście międzykulturowe do nauki języka wydaje się mieć zastosowanie również w dydaktyce translacji na poziomie uniwersyteckim. Wniosek ten znajduje potwierdzenie w fakcie, iż cztery przeanalizowane metody nauczania międzykulturowego, tj. (i) metody etnograficzne, (ii) metody empiryczne, (iii) metody dialogiczne oraz (iv) metody porównawcze, wydają się pozwalać – przynajmniej potencjalnie – na rozwój głównych kompetencji składowych uwzględnianych w proponowanych w literaturze fachowej modelach kompetencji translatorskiej.

Metody te wydają się wspierać przede wszystkim rozwój kompetencji w zakresie wyszukiwania informacji, ponieważ autonomizują tłumacza-ucznia, zachęcając go do niezależnego badania języka i kultury, a także refleksji nad zaobserwowanymi zjawiskami. Ułatwiają również rozwój kompetencji tekstowej, przy czym studenci odkrywają kulturowe zasady konstrukcji tekstu, co pozwala im z kolei doskonalić umiejętność przenoszenia znaczeń z jednego typu tekstu do innego. W ten sposób tłumacz-uczeń przygotowuje się do skutecznego i skutecznego negocjowania znaczeń w przekładzie ustnym lub pisemnym.

Ze względu na fakt, że międzykulturowe podejście do nauki języków obcych, z którego zaczerpnięto omawiane metody nauczania, postrzega język i kulturę jako nierozłączne elementy, dodatkowo rozwija ono kompetencję językową, czyli znajomość reguł języka ojczystego i docelowego, oraz kulturową, dzięki czemu uczący się nabywają wiedzy i świadomości kulturowej. Oba te elementy nierozdzielnie łączą się z przekładem, którego bez nich nie będzie w stanie poprawnie wykonać tłumacz.

W wyniku przeprowadzonej analizy zauważyć można, że kompetencja techniczna okazuje się możliwa do rozwijania tylko z wykorzystaniem międzykulturowych metod empirycznych, a ponieważ współcześnie kompetencja ta znacząco zwiększyła swoje znaczenie w pracy tłumacza, teoretycznie może to niepokoić. Nie jest to jednak obawa uzasadniona, ponieważ po pierwsze, przeanalizowane w niniejszym arty-

kule przykłady zastosowań omawianych metod międzykulturowych nie kładły szczególnego nacisku na wykorzystanie nowoczesnych technologii. Po drugie, praktycznie wszystkie metody międzykulturowe mogą być stosowane z wykorzystaniem całej gamy zadań opartych na technologii informacyjno-komunikacyjnych, a zagadnienie to szeroko omawia literatura fachowa, włącznie z przykładami praktycznych rozwiązań (zob. M. Marczak 2013/ M. Marczak, J. Krajka 2016). Tak więc, metody wspierać mogą w znacznie większej mierze rozwój kompetencji technicznej, włącznie z formami w trybie telekolaboracji.

Kompetencją translatorską, która wydaje się być najslabiej wspomagana przez metody nauczania międzykulturowego, jest kompetencja dziedzinowa, która dotyczy znajomości konkretnej dyscypliny omawianej w tłumaczonym tekście. Nie oznacza to jednak, że jest to wniosek bezwzględnie prawdziwy, gdyż stopień, w jakim ta kompetencja jest rozwijana, zależy po prostu od aspektów kultury, jakie uczniowie badają z wykorzystaniem metod międzykulturowych lub od tematyki tekstów, z którymi pracują. Dobierając odpowiednio teksty wyjściowe i komponując właściwie zadania międzykulturowe, można zatem dość łatwo położyć nacisk właśnie na rozwój kompetencji dziedzinowej.

Nie wszystkie kompetencje składowe czy też konkretne umiejętności opisane w modelach kompetencji translatorskiej da się rozwijać z wykorzystaniem metod nauczania międzykulturowego. Należy jednak pamiętać, że metody te nie mogą być postrzegane jako panaceum na wszelkiego rodzaju wyzwania, jakie niesie ze sobą pedagogika przekładu. Stanowią one raczej uzupełnienie gamy rozwiązań, którymi dysponują dydaktycy i mogą w ciekawy oraz potencjalnie efektywny sposób przyczynić się do zwiększenia osiągnięć tłumacza-ucznia w toku studiów uniwersyteckich.

Reasumując, wdrażanie metod nauczania międzykulturowego do praktyki dydaktycznej nauczycieli przekładu na poziomie studiów uniwersyteckich wydaje się w pełni uzasadnione, ponieważ mogą one nie tylko potencjalnie rozwijać wybrane kompetencje tłumacza-ucznia, lecz również przygotować go do funkcjonowania w wielojęzycznym/ wielokulturowym społeczeństwie i zglobalizowanym, dynamicznie zmieniającym się świecie, zarówno w wymiarze zawodowym, jak i osobistym. Przedstawiony powyżej potencjał metod międzykulturowych jest w rzeczywistości znacznie większy niż zaprezentowano, gdyż metody te są niezwykle elastyczne w zastosowaniu, a co najważniejsze, obejmują jeszcze inne formy zadań niż tylko te, które ze względu na ograniczenia pojemnościowe wybrano do analizy na potrzeby niniejszego artykułu. Mając to na uwadze, trzeba podkreślić, że żadna z metod międzykulturowych nie powinna być postrzegana jako dominująca, a zauważalny brak równowagi w liczbie kompetencji translatorskich, których rozwijanie wspierają omawiane metody, wynika jedynie z natury przykładowych zadań, jakie tu omówiono.

Jednocześnie, pożądanym działaniem na przyszłość wydaje się przeprowadzenie empirycznej weryfikacji wniosków płynących z niniejszej analizy tak, by sprawdzić, na ile wykorzystanie metod nauczania międzykulturowego rzeczywiście skutkuje rozwojem poszczególnych komponentów kompetencji translatorskiej. Jest to zada-

nie o tyle trudne, że rozwój jakichkolwiek kompetencji rozciągnięty jest w czasie i czasami trudno bezpośrednio go zmierzyć. Istnieją jednak techniki, które mogą okazać się pomocne w tym względzie. Ważne, by pomagały one łączyć ocenianie kompetencji tłumacza-ucznia na podstawie wyników wykonywanych przez niego zadań z bieżącą oceną procesu uczenia się – również na podstawie refleksji samego ucznia. Jest to możliwe w oparciu o prowadzoną przez niego na bieżąco dokumentację podejmowanych działań, np. w postaci zapisów w dzienniku zdarzeń czy pamiętniku lub na podstawie portfolio wykonanych prac, takich jak: tłumaczenia, mapy myśli, schematy, plakaty oraz pisemne analizy incydentów kulturowych. Instrumenty tego typu mogą okazać się niezbędne, zważywszy na fakt, że – jak wykazano powyżej – rozwijanie poszczególnych kompetencji łączy się nie tylko z nabywaniem mierzalnej wiedzy deklaratywnej (element kognitywny) i możliwych do zaobserwowania konkretnych umiejętności (element behawioralny), lecz również z kształtowaniem odpowiednich postaw (element afektywny), które często zmierzyć można jedynie pośrednio.

Jednak nawet zanim badania empiryczne pozwolą dokładniej ocenić wpływ metod międzykulturowych na rozwój kompetencji tłumacza-ucznia, warto próbować świadomie wplatać je w codzienną pracę dydaktyczną, korzystając z ich ogromnego potencjału i urozmaicając przy tym treść i formę przeprowadzanych zajęć.

Bibliografia

- Agar, M. (1994), *Language shock: Understanding e culture of conversation*. New York.
- Barro, A./ M. Byram/ H. Grimms/ C. Morgan. C. Roberts (1993), *Cultural Studies for Advanced Language Learners*, (w:) D. Graddol/ L. Thomson/ M. Byram (red.), *Language and Culture*. Clevedon, 193–209.
- Barro, A./ S. Jordan/ C. Roberts (1998), *Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer*, (w:) M. Byram/ M. Fleming (red.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, 76–97.
- Bolt, R. (2001), *The Foreign Language Classroom, Culture and British Studies – Reflections and Suggestions*, (w:) M. Houten/ A. Pulverness (red.), *New Directions New Opportunities*. British Studies Conference Proceedings. Puławy Poland 9–12 March, 2000. Kraków, 95–113.
- Byram, M. (1989), *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, Philadelphia.
- Byram, M./ C. Morgan/ Colleagues (1994), *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon.
- Byram, M. (2008), *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflection*. Clevedon, Philadelphia.
- Campbell, S.J. (2010), *Towards a Model of Translation Competence*, (w:) *Meta: Translators' Journal* 36, 2-3, 329–43 (<http://www.erudit.org/revue/meta/1991/v36/n2-3/002190ar.pdf>; pobrano 08.08.2016).

- Cevasco, M.E. (2000), *British Studies at the University of Sao Paulo*, (w:) A. Mountford/ N. Wadham-Smith (red.), *British Studies: Intercultural Perspectives*. Harlow, 14–18.
- Collie, J. (2000), *Teaching British Cultural Studies: Reflections on some Methodological Issues*, (w:) A. Mountford/ N. Wadham-Smith (red.), *British Studies: Intercultural Perspectives*. Harlow, 141–150.
- Cooper, A. (1998), *Mind the gap! An ethnographic approach to cross-cultural workplace communication research*, (w:) M. Byram/ M. Fleming (red.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, 119–142.
- Edgington, B. (2000), *A Comparative Approach to Teaching British Studies: Problems and Perspectives*, (w:) A. Mountford/ N. Wadham-Smith (red.), *British Studies: Intercultural Perspectives*. Harlow, 134–137.
- EMT expert group (2009), *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Brussels.
- Fenner, A. (2000), *Cultural awareness*, (w:) A. Fenner/ D. Newby (red.), *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz, 78–85.
- Grucza, F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa, 9–27.
- Grucza, F. (1985), *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, (w:) F. Grucza (red.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Warszawa, 19–44.
- Grucza, S. (2004), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, 243–267.
- Huber-Kriegler, M./ I. Lázár/ J. Strange (2003), *Mirrors and Windows*. Strasbourg.
- Kastberg, P. (2007), *Cultural Issues Facing the Technical Translator*, (w:) *Journal of Specialised Translation* 8, (www.jostrans.org/issue08/art_kastberg.php; pobrano 06.08.2016).
- Kastendiek, H. (2000), *Proposals for a Comparative Landeskunde Approach*, (w:) A. Mountford/ N. Wadham-Smith (red.), *British Studies: Intercultural Perspectives*. Harlow, 69–81.
- Kohonen, V./ R. Jaantinen/ P. Kaikkonen/ J. Lehtovaara (2001), *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow, England.
- Kolb, D. (1984), *Experiential learning*. Englewood Cliffs, N.J.
- Kołodziejczyk, D./ J. Lynn/ M. Żylińska (2000), *Culture and Nationhood: First Stages in the Development of Comparative Cultural Studies*, (w:) A. Mountford/ N. Wadham-Smith (red.), *British Studies: Intercultural Perspectives*. Harlow, 15–21.
- Kramsch, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Marczak, M. (2013), *Communication and Information Technology in (Intercultural) Language Teaching*. Newcastle upon Tyne.
- Marczak, M./ J. Krajka (2016), *Assessing Intercultural Communicative Competence in Learning Management Systems*, (w:) M. Rahman (red.), *Integrating Technology and Culture: Strategies and Innovations in ELT*. Jaipur, India.

- Montalt Ressurrecció, V., Piorno, P.E., Izquierdo, I.G. (2008). *The Acquisition of Translation Competence*, (w:) Translation Journal, 12 (4), <http://translationjournal.net/journal/46competence.htm>; pobrano 06.08.2016).
- Mrochen, I. (2014), *Translating in the Cloud: New Digital Skills and the Open Source Movement*, (w:) E. Smyrnova-Trybulska (red.), *E-learning and Intercultural Competences Development in Different Countries*. Katowice/ Cieszyn, 279–296.
- Müller-Hartmann, A. (2000). *The Role of Tasks in Promoting Intercultural Learning in Electronic Learning Networks*, (w:) Language Learning and Technology, 4 (2), 129–147.
- PACTE group (2003), *Building a Translation Competence Model*, (w:) F. Alves (red.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam/ Philadelphia, 43–66.
- Plużyczka, M. (2009), *Dydaktyka translacji – rozważania terminologiczne*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, 26, 195–200.
- Pym, A. (2003), *Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach*. (w:) Meta: Translators' Journal, 48 (4), 481–497 (<http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf>; pobrano: 06.08.2016).
- Rada Europy (2007), *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxembourg.
- Raw, L. (1998) *Intercultural competence: does it exist?*, (w:) R. Cherrington/ L. Davcheva (red.), *Teaching Towards Intercultural Competence. Conference Proceedings*. Sofia: Tilia, 34–44.
- Schaeffner, C./ B. Adab (red.) (2000), *Developing Translation Competence*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Sercu, L. (1998), *In-service teacher training and the acquisition of the intercultural competence*, (w:) M. Byram/ M. Fleming (red.), *Language Learning In Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, 255–289.
- Sim, R. (2000), *A training strategy for translation studies*, (w:) C. Schaeffner/ B. Adab (red.), *Developing Translation Competence*. Amsterdam/ Philadelphia, 171–184.
- Tomalin, B./ S. Stempleski (1993), *Cultural Awareness*. Oxford.
- Winkler, G. (1992), *An engineered approach at Flensburg Polytechnic*, (w:) C. Dollerup/ A. Loddegaard (red.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam/ Philadelphia, 99–104.
- Zhang, C./ H. Cai (2015), *On Technological Turn of Translation Studies: Evidences and Influences*. (w:) Journal of Language Teaching and Research, 6 (2), 429–434.
- Żmudzki, J. (2009), *Problemy, zadania i wyzwania translatoryki*. (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik, 1, 41–60.

Monika NADER-CIOCZEK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Kompetencje tłumaczeniowe w ramach tłumaczenia a vista

Abstract:

Translation competences in reference to sight translation

Being aware of the types of competences which a translator or an interpreter should develop in order to satisfactorily perform a given type of translation or interpreting underlies effective teaching of translation and/or interpreting. Moreover, this knowledge can help both translation/interpreting teachers and trainees. The aim of this paper is to present translation competences in reference to sight translation which should be taken into consideration when devising sight translation training programmes. Applicative conclusions concern possibilities of constructing didactic models for sight translation and consequently aim at improving the quality of translator/interpreter teaching.

Wstęp

Tłumaczenie a vista w opinii niektórych badaczy (zob. M. Brady 1989, W. Weber 1990) jest jednym z najbardziej wymagających, a przez to najtrudniejszych rodzajów translacji ze względu na to, że tłumacz ma do czynienia z tekstami dwojakiego rodzaju: pisemnym w postaci tekstu wyjściowego i ustnym w postaci translatu. Powołując się na G.R.L. Sampaio (2007: 65), tłumaczenie a vista „wymaga aktywacji kompleksowych, powiązanych ze sobą operacji mentalnych, w grę wchodzi więc udoskonalone umiejętności językowe i kognitywne, wiedza ogólna i specjalistyczna, a także poświęcenie znacznej uwagi wskazówkom kontekstowym”¹. Idąc dalej, J. Żmudzki (2015: 354–355) podkreśla, że tłumaczenie a vista właściwie polega na podwójnej transformacji: z języka wyjściowego na język docelowy oraz z formy pisemnej na ustną. W związku z tym, rzadko kiedy tłumaczenie a vista uwzględniane jest jako odrębny element w programach kształcenia tłumaczy. Zdaniem J. Żmudzkiego (2002: 21), ten rodzaj translacji „poddawany jest permanentnej marginalizacji” zarówno w badaniach translatorycznych, a także w literaturze przedmiotu. Ze względu na to, jak twierdzi J. Żmudzki (2002: 21), także w dydaktyce translacji tłumaczenie a vista pełni funkcję głównie „podrzędnego instrumentu kształcenia innych sprawności” w ramach

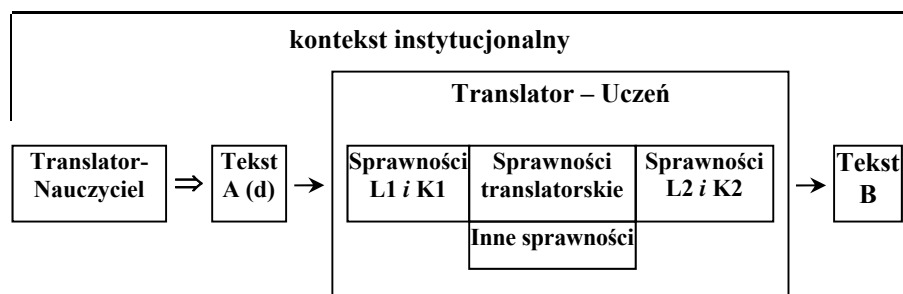
¹ „STR demands the activation of a complex combination of mental operations, in which refined linguistic and cognitive skills, general and specialist knowledge as well as careful attention to contextual clues come into play” (G.R.L. Sampaio 2007: 65, tłum.: M. N.-C.).

np. tłumaczenia konsekutywnego lub symultanicznego. Jednakże, jak wykazują publikacje m.in. P. Gorszczyńskiej (2012), M. Nader-Cioczek (2015, 2016), M. Płużyczki (2015), G.R.L. Sampaio (2007) czy J. Żmudzkiego (2002, 2004, 2015) tłumaczenie a vista traktowane zarówno autonomicznie, a także jako element strategii tłumaczenia konsekutywnego, symultanicznego i środowiskowego jest rodzajem translacji o sporym potencjale dydaktycznym, a także mającym szerokie zastosowanie w praktyce tłumacza zawodowego.

Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, co należy brać pod uwagę, konstruując model dydaktyki tłumaczenia a vista, które uzyskuje coraz większe uznanie w rzeczywistości translacyjnej, a w konsekwencji także w dydaktyce translacji. Bazę dla poszukiwań odpowiedzi na te pytania będzie stanowić holistyczny model kompetencji tłumaczeniowych dla tłumaczenia a vista autorstwa J. Żmudzkiego (2015), w którym m.in. zostały wyróżnione i opisane istotne komponenty tego rodzaju translacji (a więc rodzaje operacji w ramach tłumaczenia a vista). Niniejszy artykuł jest próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak w oparciu o holistyczny model tłumaczenia a vista autorstwa J. Żmudzkiego (2015) można konstruować model strategii dydaktyki translacji? Ponadto w oparciu o holistyczny model tłumaczenia a vista zaproponowany przez J. Żmudzkiego (2015) określone zostaną implikacje dydaktyczne dla tłumaczenia a vista.

Punktem odniesienia dla dalszych rozważań dotyczących kompetencji translacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji tłumaczeniowych w ramach tłumaczenia a vista, będzie model układu translacyjnego F. Gruczy (1981, 1998)². Model ten był następnie modyfikowany przez S. Gruczę (2004, 2010, 2013), który w wyniku naniesienia układu translacyjnego na model układu glottodydaktycznego autorstwa F. Gruczy (1976, 1978) stworzył model układu translodydaktycznego³.

Akceptując powyższe założenia, ostateczny model układu dydaktyki translacji można przedstawić w sposób następujący:



Schemat 1. Układ translodydaktyczny według koncepcji S. Gruczy (2004).

1. Pojęcie i rola kompetencji tłumaczeniowej

Kolejnym kluczowym pojęciem używanym w dalszej części niniejszego artykułu jest

² Zob. także B.Z. Kielar (1988).

³ Termin „translodydaktyka” został zaproponowany przez M. Płużyczkę (zob. M. Płużyczka 2009, 2011).

termin *kompetencja*. Kompetencja tłumacza/ tłumacza, kwestie dotyczące tego, co się na nią składa, i pytania o to, jak ją wykształcić, od dawna zajmują badaczy i dydaktyków translacji. Powstaje jednak pytanie: po co określać rodzaje kompetencji i sub-kompetencji dla danego rodzaju translacji? F. Grucza (2009: 29–30) wyróżnił w ramach podstawowych obszarów funkcjonowania, a więc zadań lingwistyki stosowanej, obok diagnozy i anagnozy, obszar prognozowania, konstruowania prognoz mających na celu zdefiniowanie zamierzonych celów m.in. dydaktyki, a więc określanie celów i efektów dydaktycznych w postaci oczekiwanych i planowanych strategicznie profili kompetencyjnych ucznia-tłumacza, który jest jednocześnie celem dydaktyki. Na taki profil składają się określone kompetencje, umiejętności i sprawności. Jednym z głównych powodów, dla którego należy zadać sobie pytanie o rodzaje kompetencji dla określonego rodzaju translacji jest więc kwestia skutecznej dydaktyki translacji (skutecznej zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia). Nauczyciel dzięki znajomości rodzajów kompetencji, składających się na dany rodzaj translacji, może sprawnie i efektywnie opracować model dydaktyki danego rodzaju translacji, dobrać odpowiednie metody i narzędzia dydaktyczne, określić pożądane efekty kształcenia. Z drugiej strony tłumacz-uczeń mając świadomość tego, jakie kompetencje należy w sobie wykształcić, aby skutecznie wykonywać dany rodzaj translacji, jest w stanie określić swoje słabe i mocne strony i wytyczyć plan dążenia do pożądanych kompetencji, umiejętności i sprawności. Inaczej mówiąc, tłumacz-uczeń wie i umie, tzn. wie, jakie rodzaje działań translatorskich i translacyjnych służą wykonaniu określonego rodzaju translacji i umie je wykonać.

W niniejszym artykule zastosowane zostało pojęcie *kompetencja* w rozumieniu F. Weinert'a (2001: 27) z obszaru dydaktyki języka niemieckiego, które można zaadoptować na grunt dydaktyki translacji. Zdaniem F. Weinert'a *kompetencja* to „posiadane przez jednostkę ludzką lub możliwe do wyuczenia się umiejętności i sprawności kognitywne umożliwiające rozwiązywanie określonych problemów, a także związane z nimi: motywację oraz wolicjonalną i społeczną gotowość do odpowiedzialnego i efektywnego zastosowania własnych potencjałów w celu zaradzenia problemom w różnych sytuacjach”⁴.

2. Holistyczny model kompetencji tłumaczeniowych dla tłumaczenia a vista J. Żmudzkiego (2015)

Warto przyjrzeć się holistycznemu modelowi kompetencji tłumaczeniowych autorstwa J. Żmudzkiego (2015), aby określić jakie kompetencje, umiejętności i sprawności stanowią o skutecznym wykonaniu tłumaczenia a vista, a w konsekwencji na jakie kompetencje, umiejętności i sprawności powinni zwrócić uwagę dydaktycy translacji

⁴ „(...) bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (F. Weinert 2001: 27, tłum.: M. N.-C.)

konstruując program kształcenia tłumaczenia a vista oraz uczniowie-translatorzy, aby efektywnie realizować zadania translacyjne w ramach tego rodzaju translacji. Ze względów obiektywnych niniejszy artykuł skupi się jedynie na rodzajach operacji zachodzących w ramach tłumaczenia a vista i kompetencjach tłumaczeniowych koniecznych do przeprowadzenia tych operacji w ramach tłumaczenia a vista. Przypisanie tym wyróżnionym operacjom, składającym się na proces tłumaczenia a vista, określonego statusu kompetencyjnego może pomóc określić, jakie rodzaje kompetencji, umiejętności i sprawności potrzebne są, aby skutecznie wykonywać ten rodzaj translacji, a więc na rozwijanie jakich kompetencji, umiejętności i sprawności mogą zwrócić uwagę dydaktycy translacji, określając efekty kształcenia dla tego rodzaju translacji, a także dobierając metody i narzędzia dydaktyczne, które zapewnią odpowiednią skuteczność dydaktyki tłumaczenia a vista.

Powołując się na J. Żmudzkiego (2002: 22), kompleks działań przebiegających w ramach tłumaczenia a vista można pogrupować w bloki następujących operacji: recepcja, transfer i produkcja tekstu docelowego. Z kolei na podstawie tych rodzajów operacji składających się na przebieg procesu tłumaczenia a vista można stwierdzić, że na kompetencje tłumaczeniowe w ramach tłumaczenia a vista składają się: umiejętność recepcji/ rekonceptualizacji tekstu wyjściowego, umiejętność transferu oraz umiejętność produkcji tekstu docelowego/ umiejętność tworzenia i artykułowania tekstu docelowego. Z kolei na każdą z tych trzech umiejętności składa się szereg sprawności. Umiejętność recepcji tekstu wyjściowego oznacza umiejętność rekonceptualizacji ciągłości sensów w zakresie pojedynczych konceptów, jak i określonych makrostruktur, m.in. identyfikacja słów kluczowych. Z tego względu na umiejętność recepcji/ rekonceptualizacji tekstu wyjściowego składają się takie sprawności, jak: sprawność percepcji, sprawność penetracji fizycznych przestrzeni składniowych (ze względu na modele typologiczne zdań w zależności od systemu językowego), sprawność poszukiwania sensów. Umiejętność transferowania w ramach czterech trybów transferowania (trybu symulatywnego, syntetyzującego, eksplikatywnego i deskryptywnego) tworzą następujące sprawności: sprawność dokonywania projekcji na system języka docelowego w obszarze leksykonu mentalnego tłumacza oraz sprawność dokonywania projekcji na system procedur czy reguł konstrukcji wyrażeniowych. Chodzi więc o wykorzystanie odpowiedniej wiedzy terminologicznej, rozpoznanie nacechowania stylistycznego, a więc rejestru tekstu wyjściowego, jego wzorca genealogicznego, system uwarunkowań kulturowo-komunikacyjnych oraz odpowiednie zastosowanie tej wiedzy w tekście docelowym zgodnie z zadaniem translacyjnym. Umiejętność tworzenia i artykułowania tekstu docelowego opiera się z kolei na następujących sprawnościach: sprawności nadawania uruchomionym przez projekcje elementom określonych form i sprawności ich wiązania syntaktycznego w ramach określonych modeli składniowych, a także sprawność tworzenia ciągłości tekstu docelowego, sprawność właściwej artykulacji z intonacyjnym wyróżnieniem słów kluczowych i w ramach określonych trybów transferowania.

3. Pojęcie i znaczenie trybów transferowania dla skutecznej dydaktyki translacji

Zauważalnym mankamentem w obecnej dydaktyce translacji jest fakt, że duży nacisk kładzie się na wykształcenie umiejętności zastosowania jedynie trybu symulatywnego

podczas tłumaczenia *a vista*, a więc trybu naśladowczego, właściwie ignorując trening pozostałych trybów transferowania, które spotykane są w rzeczywistej praktyce translacji. Z tego względu dydaktycy translacji konstruując program kształcenia tłumaczy w ramach tłumaczenia *a vista*, powinni uwzględnić wszystkie cztery tryby transferowania. J. Żmudzki nie tylko wyraża podobną opinię, ale podkreśla (2002: 24), że tłumacza wykonującego tłumaczenie *a vista* powinna cechować sprawność operacyjnego transferowania tekstu wyjściowego, a więc umiejętność zastosowania odpowiedniego trybu transferowania zgodnie z wymogami zadania translacyjnego, a także że (2002: 24) dydaktyka translacji powinna uwzględnić rozwijanie sprawności przeprowadzania symulacji, deskrypcji, syntezy i eksplikacji w ramach treningu tłumaczy ustnych i pisemnych oraz opracować odpowiednie techniki dydaktyczne, aby osiągnąć ten cel.

Na czym polegają poszczególne tryby transferowania i dlaczego ich ćwiczenie jest istotnym elementem dydaktyki translacji? J. Żmudzki (2015: 173) rozumie tryby transferowania jako „(...) istotne dla translacji strategiczne profile przetwarzania tekstu wyjściowego(...)”⁵. Zdaniem J. Żmudzkiego (2002: 24) inicjator translacji najczęściej sam formułuje zadanie dla tłumacza sugerując wybór określonego trybu transferowania, np. zastosowanie trybu syntetyzującego poprzez następujące stwierdzenie: „Proszę nie tłumaczyć całego tekstu tylko powiedzieć czy autor zgadza się na nasze żądania.”

3.1. Syntetyzujący tryb transferowania

J. Żmudzki (2015: 210–211) wyjaśnia, że syntetyzujący lub syntetyczny tryb transferowania polega na syntezie semantyczno-tematycznych oraz komunikacyjno-pragmatycznych jednostek językowych, która na płaszczyźnie tekstu przejawia się w kompresjach lub omisjach. J. Żmudzki uważa, że decyzja dotycząca syntezy tekstu wyjściowego zostaje podjęta przez tłumacza w fazie dostosowywania tekstu docelowego do celów translacji i adresata tekstu docelowego oraz budowania oczekiwań względem architektury i formy tekstu wyjściowego i adresata tekstu docelowego, kiedy tłumacz określa zadanie translacyjne. Inaczej mówiąc, tryby transferowania są stałym elementem zadania translacyjnego, decyzja co do wyboru określonego trybu transferowania ściśle wiąże się z celem translacji i potrzebami adresata tekstu docelowego, jest to efekt pewnych decyzji tłumacza, aby zrealizować określony cel translacji jako komunikacji. J. Żmudzki (2015: 211) podkreśla, że synteza tekstu wyjściowego jest wynikiem ewaluacji i selekcji takich elementów tekstu wyjściowego, które tłumacz zidentyfikował w fazie recepcji tekstu wyjściowego jako istotne dla realizacji zadania translacyjnego oraz dla zapewnienia skutecznej komunikacji z adresatem tekstu docelowego.

Zastosowanie syntezy w tłumaczeniu najczęściej podyktowane jest zadaniem

⁵ „(...) translationsrelevante strategische Verarbeitungsprofile des AS-Textes (...)” (J. Żmudzki 2015: 173, tłum.: M. N.-C.)

translacyjnym, np. adresat tekstu docelowego będący jednocześnie zlecniodawcą tłumaczenia chce się dowiedzieć, czego ogólnie dotyczy list skierowany do niego z urzędu zza granicy. Reprodukacja syntetyzująca tekstu wyjściowego będzie polegać zatem na uogólnianiu, parafrazowaniu, a także nawet na częściowej deskrypcji. Inny przykład szczegółowo opisany przez J. Żmudzkiego (2015: 213–217), który ilustruje zastosowanie syntetyzującego trybu transferowania, to sytuacja prywatna, a więc komunikacja odbywająca się w kontekście nie-instytucjonalnym z adresatem tekstu docelowego, który jest podejrzanym w sprawie i wobec którego toczy się postępowanie przygotowawcze. Z kolei tłumacz, będąc sądowym tłumaczem przysięgłym, posiada kompetencję w zakresie rodzajów komunikacji specjalistycznej – prawnej i prawniczej, ma za zadanie przetłumaczyć a vista tekst specjalistyczny będący dokumentem sądowym zawiadamiającym adresata o toczącym się postępowaniu przygotowawczym. Na podstawie tego opisu tłumacz formułuje następujące zadanie translacyjne: poinformowanie adresata tekstu docelowego na temat głównych treści zawartych w dokumencie oraz w razie potrzeby ewentualne objaśnienie lub pouczenie w celu potwierdzenia zrozumienia treści tekstu docelowego.

3.2. Deskryptywny tryb transferowania

Deskryptywny tryb transferowania zdaniem J. Żmudzkiego (2002: 23) polega na deskryptywnej reprodukcji tekstu wyjściowego w jego wymiarze graficzno-wizualnym, uwzględniając „kompleks komunikacyjno-semantyczny” tekstu wyjściowego. Deskryptywny tryb transferowania znajduje zastosowanie np. w przypadku tłumaczenia a vista dokumentów i materiałów urzędowych w sytuacji komunikacji instytucjonalnej, przykładowo: tłumaczenie świadectwa zgonu czy zaświadczenia o niepełnosprawności na potrzeby rozprawy sądowej. W przypadku tego rodzaju tekstów ich obraz i układ graficzny łącznie z np. pieczęciami urzędowymi, nazwami firm i instytucji, logo itp. są relewantne translatorycznie ze względu na to, że ściśle wiążą się z funkcją tekstu wyjściowego i składają się na jego wizualność. W związku z tym zadanie tłumacza wykonującego tłumaczenie a vista, powinno polegać na przetransferowaniu elementów graficznych pozajęzykowych w ramach deskryptywnego trybu transferowania w tekstualną ustność języka docelowego tak, jak to określa zadanie translacyjne. Co więcej, tłumacz wykonujący tłumaczenie a vista określonych dokumentów lub materiałów urzędowych z jednej strony opisuje układ wizualny tekstu wyjściowego. Z drugiej strony, jak podkreśla J. Żmudzki (2002: 24), tłumacz dokonuje reprodukcji tekstu wyjściowego w jego wymiarze komunikacyjno-semantycznym, stosując określone schematy struktur wypowiedzeniowych takie, jak np. „Ustawodawca wskazuje na potrzebę...”, „Autor ostrzega...” będące poprzedzeniami performatywnymi zawierającymi deskrypcję performatywną części działania tekstu wyjściowego lub jego sekwencji, a także deskrypcji częściowej propozycji tekstu wyjściowego lub określonej sekwencji jego propozycji. Jako przykład tej drugiej J. Żmudzki (2002: 24) podaje: „Autor bardzo wątpi w to, iż Polska w roku 2003 stanie się pełnoprawnym członkiem Unii Europejskiej.”

J. Żmudzki dodaje (2015: 190), że tworzony przez tłumacza tekst docelowy będzie się charakteryzował strukturami zdaniowymi, które informują np. o:

- a. rozmieszczeniu graficzno-słownych lub graficznych elementów tekstu, przykładowo: „X znajduje się w lewym górnym rogu”;
- b. funkcji tekstu, a więc jego tożsamości instytucjonalnej, przykład: „Tekst ten posiada cechy dokumentu urzędowego ze względu na pieczęć ...”;
- c. sygnalizowanej illokucji, co miał na myśli autor tekstu używając określonego zwrotu/wyrażenia/struktury zdaniowej, przykładowo: „Autor tekstu zwraca uwagę na potrzebę...”, „Autor tekstu potwierdza, że... ”.

Dla lepszego zilustrowania sytuacji, w której tłumacz wykonujący tłumaczenie *a vista* stosuje deskryptywny tryb transferowania, J. Żmudzki podaje następujący przykład (2015: 191–201) tłumaczenia tekstu specjalistycznego, będącego sądowym nakazem karnym napisanym w języku niemieckim, na język polski przez sądowego tłumacza przysięgłego na potrzeby komunikacji prywatnej z adresatem tekstu, który jest jednocześnie adresatem dokumentu sądowego i posiada bardzo ogólną wiedzę w zakresie prawa. Na podstawie opisu powyższej sytuacji zadanie translacyjne można zdefiniować w następujący sposób: dokładny opis dokumentu z jego cechami charakterystycznymi takimi jak, pieczęcie urzędowe, itd., odpowiednio szczegółowe wyjaśnienie terminów i pojęć z dziedziny prawa zawartych w tekście wyjściowym, opis szczegółowych treści i funkcji tekstu wyjściowego, a także zawartych w nim informacji.

3.3. Eksplikatywny tryb transferowania

Tłumacz stosuje transfer eksplikatywny, kiedy stwierdzi, że adresat tekstu docelowego nie dysponuje odpowiednią wiedzą, która umożliwi mu odpowiednie zrozumienie treści i funkcji tekstu wyjściowego. Inaczej mówiąc, tłumacz decyduje się na rozszerzenie treściowe tekstu wyjściowego, dokonuje dodatkowych ekspansji eksplikacyjnych, a więc dodatkowego objaśnienia np. pewnych pojęć użytych przez twórcę tekstu wyjściowego i/lub komunikującego. Taka postawa może mieć też charakter interwencyjny. Tłumacz po dokonaniu odpowiednich presupozycji diagnostycznych i wykryciu deficytów wiedzy u adresata docelowego może zastosować m.in. następujące narzędzia w celu dokonania językowo-tekstowej ekspansji (zob. J. Żmudzki 2010: 186): częstsze niż w tekście wyjściowym używanie terminów, powtarzanie określonych terminów w tekście docelowym, stosowanie parafraz objaśniających i/lub precyzujących, stosowanie komentarzy o podobnej funkcji, dodawanie wyrażen przyporządkowujących typologicznie i kategoryalnie, dodawanie nazw własnych porządkujących i identyfikujących, dodawanie wyrażen i sekwencji wartościujących, stosowanie wypełnień zaimkowych i deiktycznych, używanie dodatkowych elementów organizujących tekst i sterujących recepcją adresata.

Przykład szczegółowo opisany przez J. Żmudzkiego (2015: 206–209), uzasadniający zastosowanie eksplikatywnego trybu transferowania, dotyczy sytuacji prywatnej, a więc odbywającej się w kontekście nie-instytucjonalnym w której sądowy tłumacz przysięgły posiadający kompetencję komunikacyjną oraz w zakresie różnych rodzajów komunikacji specjalistycznej ma wykonać tłumaczenie *a vista* tekstu specjalistycznego tzw. *owner buy out* czyli wykupu inicjowanego przez właściciela firmy, a

więc z dziedziny ekonomii i organizacji przedsiębiorstwa dla adresata tekstu docelowego, który charakteryzuje się brakiem wiedzy specjalistycznej w tej dziedzinie. Z powyższego opisu wynika następujące zadanie translacyjne: wyczerpujące wyjaśnienie pojęć i terminologii specjalistycznej, wszystkich treści tekstu związanych z ekonomią, uwzględniając niezbędne dodatkowe informacje w celu zapewnienia odpowiedniego zrozumienia treści tekstu docelowego.

3.4. Symulatywny tryb transferowania

Symulatywny tryb transferowania (a więc ten najczęściej ćwiczony w ramach dydaktyki tłumaczenia *a vista*) według J. Żmudzkiego (2002: 23) oznacza zachowanie syntaktycznych funkcji zdań tekstu wyjściowego w translacie, jeśli umożliwia to interlingwalno-interkulturowe transkodowanie i transmedialność, a także jeśli jest to zgodne z celem translacji i oczekiwaniami adresatów tekstu docelowego. Zastosowanie symulatywnego trybu transferowania możliwe jest przede wszystkim w sytuacjach, kiedy tekst wyjściowy cechuje duża autonomia, a ewentualne zmiany, jakie wprowadza tłumacz, dotyczą różnic interkodalnych lub możliwości i zdolności recepcyjnych adresata tekstu docelowego. J. Żmudzki (2015: 180–187) podaje następujący przykład, który ilustruje użycie symulatywnego trybu transferowania oraz motywację dla wyboru takiego sposobu rekonstrukcji tekstu wyjściowego przez tłumacza. Symulatywny tryb transferowania został zastosowany przez sądowego tłumacza przysięgłego, którego poproszono o wykonanie tłumaczenia wyroku sądowego dla zgromadzonych na sali rozpraw w sądzie urzędników sądowych, których cechuje odpowiednia wiedza dotycząca realiów funkcjonowania systemu sądownictwa, rodzajów komunikacji specjalistycznej i terminologii prawniczej. Tłumacz miał wykonać ustną symulację w języku docelowym tekstu wyjściowego w formie pisemnej, a więc tłumaczenie *a vista*, z uwzględnieniem różnic w systemach prawnych Niemiec i Polski. Tłumaczenie miało polegać na dokładnym oddaniu w języku docelowym wszystkich informacji/ treści z dokumentu w języku wyjściowym⁶. J. Żmudzki (2015: 178) stwierdza, że istotnymi i podstawowymi konstituentami symulatywnego trybu transferowania są kryteria treściowej poprawności translatu względem tekstu wyjściowego, a także całkowite oddanie treści tekstu wyjściowego w języku docelowym.

4. Wnioski

Można postawić wniosek, że rozwijanie kompetencji translacyjnej dotyczącej kompetencji związanych z przeprowadzaniem poszczególnych operacji składających się na proces tłumaczenia *a vista* może stanowić spore wyzwanie. Rola dydaktyków translacji polega na określeniu, jakie metody i narzędzia dydaktyczne umożliwią rozwijanie poszczególnych umiejętności (recepcji tekstu wyjściowego, transferu i pro-

⁶ J. Żmudzki (2015: 181–183) zamieszcza skan oryginalnego tekstu wyjściowego w języku niemieckim wraz z transkrypcją jego tłumaczenia na język polski i komentarzem retrospektywnym tłumacza, który wykonał tłumaczenie *a vista* tego dokumentu.

dukcji tekstu docelowego) oraz sprawności tworzące wyżej wymienione umiejętności. Co więcej, dydaktycy translacji powinni określić, w jakiej kolejności należy rozwijać poszczególne umiejętności i sprawności. Na pewno w dydaktyce tłumaczenia a vista warto uwzględnić rozwijanie umiejętności zastosowania wszystkich czterech trybów transferowania w ramach rozwijania kompetencji transferowania. W ramach dydaktyki translacji należałoby wyróżnić następujące orientacje dydaktyczne: ćwiczenie trybów transferowania w ich autonomicznym traktowaniu oraz ćwiczenie i modyfikacja trybów transferowania ze względu na sylwetkę adresata tekstu docelowego.

Dotychczas celem dydaktyki translacji było ćwiczenie tzw. translacji lingwistycznej, a więc „kopiowanie” tekstu wyjściowego w języku docelowym przy braku wyprofilowania kierunkowego zorientowanego zarówno na cel translacji, tryby transferowania, jak i adresata tekstu docelowego. Powyższe zmiany powinny doprowadzić do rozwinięcia umiejętności wariantywnego przetwarzania tekstu wyjściowego w zależności od celu translacji, adresata i trybów transferowania.

Bibliografia

- Brady, M. (1989), *Case studies in sight translation*. (w:) J. Dodds (red.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Interpretation*. Udine, 141–243.
- Gorszczyńska, P. (2012), *Nieoczywisty potencjał tłumaczenia a vista*. (w:) P. Janikowski (red.), *Tłumaczenie Ustne – Teoria, Praktyka, Dydaktyka: Stare problemy, nowe metody 2*. Częstochowa, 117–138.
- Grucza, F. (1976), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*. (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa, 7–25.
- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 1, 29–44.
- Grucza, F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*. (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa, 9–30.
- Grucza, F. (1998), *Mitteuropa - Deutschland - Auslandsgermanistik*. (w:) F. Grucza (red.) *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa, 27–44.
- Grucza, F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*. (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 1, 19–39.
- Grucza, S. (2004a) *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) *Języki Specjalistyczne. T. 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, red. serii J. Lukszyn, red. tomu J. Lewandowska. Warszawa, 243–267
- Grucza, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza, S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*. (w:) *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik*, 2, 41–68.
- Grucza, S. (2014), *Grundzüge der anthropozentrischen Translatorik*. (w:) A. Łyp-Bielecka (red.), *Mehr als Worte. Sprachwissenschaftliche Studien*. Professor Dr.

- habil. Czesława Schatte und Professor Dr. habil. Christoph Schatte gewidmet. Katowice, 127–137.
- Kielar, B. Z. (1988), *Thumaczenia i koncepcje translatoryczne*. Wrocław et al.
- Nader-Cioczek, M. (2015), *Thumaczenie awista jako narzędzie w dydaktyce języków obcych*. (w:) M. Sowa/M. Mocarz-Kleindienst/U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków Obcych na Potrzeby Rynku Pracy*. Lublin, 266–276.
- Nader-Cioczek, M. (2016), *Thumaczenie a vista w dydaktyce innych rodzajów translacji*. (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 16, 37–45.
- Płużyczka, M. (2009), *Dydaktyka translacji – rozważania terminologiczne*. (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*, 26, 195–200.
- Płużyczka, M. (2011), *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia a vista*. (w:) *Lingwistyka Stosowana/Angewandte Linguistik/Applied Linguistics*, 4, 181–189.
- Płużyczka, M. (2015), *Thumaczenie a vista. Rozważania teoretyczne i badania eye-trackingowe*. Warszawa.
- Sampaio, G.R.L. (2007), *Mastering Sight Translation Skills*. (w:) *Tradução & Comunicação – Revista Brasileira de Tradutores* 16. São Paulo, 63–69.
- Weber, W.K. (1990), *The importance of sight translation in an interpreter training program*. (w:) D. Bowen/M. Bowen (red.), *Interpreting – Yesterday – Today and Tomorrow*. New York, 44–52.
- Weinert, F. E. (2001), *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. (w:) Weinert, F. E. (red.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/ Basel, 17–31.
- Żmudzki, J. (2002), *Thumaczenie awista – implikacje dydaktyczne*. (w:) H. Kardela/ W. Gonet (red.), *Badania naukowe*, 8. Kielce, 21–31.
- Żmudzki, J. (2004), *Blattdolmetschen als eine bekannte und verkannte Sondersorte der Translation*. (w:) A. Dębski/K. Lipiński (red.), *Perspektiven der polnischen Germanistik in Sprach- und Literaturwissenschaft*. Kraków, 353–363.
- Żmudzki, J. (2010), *Transfer eksplikatywny w tłumaczeniu konsekwentnym – próba typologizacji*. (w:) S. Grucza/A. Marchwiński/M. Płużyczka (red.), *Translatoryka Koncepcje – Modele – Analizy*. Warszawa, 180–198.
- Żmudzki, J. (2015), *Blattdolmetschen in paradigmatischer Perspektive der anthropozentrischen Translаторik*. Frankfurt/ M.

Mieczysław NASIADKA

Uniwersytet Warszawski

Tłumaczenie konsekwentne w wykonaniu zaawansowanego studenta kursu tłumaczenia ustnego – analiza wyników i głównych problemów

Abstract:

Consecutive interpreting by an advanced interpreting course student: an analysis of the trainee's performance and the main problems

In the article, I concentrate on the process of training future consecutive interpreters. In doing this, I refer to my own experience as an interpreter and a university teacher of consecutive interpreting in order to identify some of the main challenges and obstacles that have to be overcome by both the student and his teacher if they want to form a professional being able to effectively render original thoughts and meanings into another language. I touch on the things that negatively affect the performance of the trainees, with stress among them. Finally, I describe my methods that, in my opinion, help the students interpret better.

Wstęp

W niniejszym artykule skupiam się na procesie kształcenia tłumacza konferencyjnego w zakresie tłumaczenia konsekwentnego. Odwołując się do własnych doświadczeń tłumaczeniowych oraz praktyki nauczyciela tłumaczenia konsekwentnego, przedstawiam kilka moich spostrzeżeń odnośnie wykonywania tłumaczenia konsekwentnego przez studentów pierwszego roku studiów magisterskich w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej WLS UW oraz odnośnie nauczania studentów takiego typu tłumaczenia ustnego. Opisuję podstawowe, moim zdaniem, problemy pojawiające się w trakcie procesu kształcenia, a także jedną z możliwych do zastosowania metod nauczania tłumaczenia, która może przyczynić się do poprawienia jego jakości. Przedstawiam też przykłady materiałów służących mi i moim studentom jako baza do pracy w trakcie zajęć oraz omawiam wyniki ankiety, którą przeprowadziłem wśród studentów moich grup zajęciowych. W trakcie kursu studenci wykonują tłumaczenia w dwóch kierunkach – z języka angielskiego na język polski i odwrotnie.

1. Jakość tłumaczenia ustnego wykonywanego przez studentów – problemy i najczęściej popełniane błędy

Rozpoczynając zajęcia z tłumaczenia ustnego, studenci nie do końca zdają sobie sprawę z tego, że od dobrej znajomości języka do dobrego tłumacza droga jest najczęściej bardzo długa. Są niecierpliwi, chcieliby od razu dobrze tłumaczyć i dlatego po pierwszych niepowodzeniach część z nich ogarnia rezygnacja. Tacy studenci często szybko stwierdzają, że tłumaczenie ustne jest nie dla nich (patrz ankieta, p. 3: 36 na 46 twierdzi, że wolą tłumaczenia pisemne).

Większość studentów (a potem również i zawodowych tłumaczy) ma mniejsze lub (częściej) większe trudności z wykonywaniem tłumaczenia konsekutywnego, niezależnie od typu tłumaczonego materiału, tak przy tematach bardziej specjalistycznych, jak i ogólnych. Im dłuższy fragment muszą przetłumaczyć (jednorazowo), tym zadanie wydaje się trudniejsze, a jakość ostatecznego produktu jest gorsza. Podobne spostrzeżenia można poczynić odnośnie tłumaczenia symultanicznego (zob. B. Moser-Mercer i in. 1998, P. Korpal 2015: 198). Może się to wydawać nieco zaskakujące, ponieważ studenci starszych lat znają techniki notowania wykorzystywane przy tłumaczeniu tego typu i w stopniu zaawansowanym znają język, z którego i na który tłumaczą (patrz ankieta, p. 1 i 2; zob. A. Gillies 2007, D. Gile 1995/2009, M. Snell-Hornby 1992). Co ciekawe, niemal wszyscy studenci twierdzą, że wolą tłumaczyć z języka ojczystego na język obcy, pomimo lepszej znajomości języka polskiego i realiów własnego kraju. Jako przyczynę takiego stanu rzeczy podają to, że właśnie dlatego, że lepiej znają realia własnego kraju i języka, to wiedzą, co trzeba powiedzieć w języku obcym. Przy tłumaczeniu z języka obcego na ojczysty takiej pewności nie mają. Jest to o tyle interesujące, że wielu teoretyków i praktyków uważa, że dobrze można tłumaczyć tylko na język ojczysty.

Biorąc to wszystko pod uwagę, każdy prowadzący zajęcia z tłumaczenia konsekutywnego, chcąc osiągać jak najlepsze rezultaty, powinien szybko znaleźć odpowiedzi na następujące pytania: „Co przeszkadza studentom tłumaczyć lepiej, jeśli przyczyną nie jest słaba znajomość języka?” (patrz ankieta, p. 1 i 2). „Jak nauczyć studentów tłumaczyć lepiej i podnieść jakość ich tłumaczenia, mając do dyspozycji dosyć ograniczoną ilość zajęć?” Odpowiedzi zaczynają się pojawiać już po kilku spotkaniach i dosyć szybko okazuje się, że przyczyn niezadowolającej jakości tłumaczenia może być kilka, a nawet kilkanaście (patrz ankieta, p. 8). U poszczególnych studentów te same przyczyny w różnym stopniu będą wpływały na jakość tłumaczenia, jednak nie zmienia to faktu, że ich podstawowy zestaw, wspólny dla dużej części kursantów, da się dosyć łatwo zidentyfikować.

Jako prowadzący zajęcia z tłumaczenia konsekutywnego muszę, niestety, potwierdzić niektóre z opinii wygłaszanych przez moje koleżanki i kolegów kształcących studentów w podobnym zakresie (zob. E. Palka 2011: 93). Stwierdzam, że zbyt często przyczyną niezadowolającej jakości tłumaczenia są przede wszystkim dosyć ograniczona wiedza ogólna i mała ciekawość świata, a (jak wielokrotnie podkreślają autorzy opracowań teoretycznych) bardzo dobra znajomość historycznych i współczesnych realiów jest jedną z podstawowych cech, które powinny wyróżniać profe-

sjonalnego tłumacza (zob. K. Hejwowski 2009: 157 i nast., AIIC¹). Bez takiej wiedzy, nawet przygotowawszy się do tłumaczenia odpowiednio wcześniej (pod względem znajomości tematu i słownictwa), tłumacz ma trudności z umieszczeniem tłumaczonego przekazu w odpowiednim kontekście, zwłaszcza właśnie w trakcie tłumaczenia ustnego, kiedy nie ma możliwości uzupełnienia swojej wiedzy. Niestety, studenci – zapytani – potwierdzają, że raczej ani nie oglądają, ani nie czytają internetowych serwisów informacyjnych, nie mówiąc o czytaniu gazet czy innych opracowań traktujących o realiach historycznych, naukowych i politycznych. W rezultacie nawet ci studenci, którzy wyróżniają się bardzo dobrą znajomością języka obcego miewają problemy najpierw ze zrozumieniem oryginału, a potem z jego właściwym przetłumaczeniem i dotyczy to zarówno języka ojczystego, jak i obcego. Na szczęście istnieje również zależność przeciwna, ponieważ bardzo wyraźnie widać, że nawet ci, którzy słabiej znają język obcy, ale za to dobrze realia – często tłumaczą pewniej i lepiej. Bardzo dobrze ilustruje to przykład studentów-obcokrajowców (dobrze znających język), którym znacznie gorzej wychodzi tłumaczenie materiałów dotyczących typowo polskiego kontekstu, ponieważ znają go jeszcze słabiej niż studenci Polacy.

Inną cechą często charakteryzującą studentów i negatywnie wpływającą na jakość tłumaczenia są występujące u nich trudności związane z podjęciem decyzji odnośnie tego, co jest najważniejszą treścią tłumaczonego komunikatu, a następnie ułożenie tej treści w języku docelowym w logiczny ciąg, co dodatkowo często wymaga odejścia od szyku i składni materiału wyjściowego. Początkujący tłumacz jednakową wagę przywiązuje do wszystkich elementów komunikatu i wszystkie chce równie wiernie odtworzyć w kolejności zgodnej z treścią oryginału. Znamienny jest tu przypadek jednej z ankietowanych osób, która stwierdziła, że bez najmniejszych problemów potrafi zidentyfikować najważniejszą część przekazu, ale dodała następujący komentarz: „Wiem, co jest najważniejsze, ale i tak zawsze chcę przekazać wszystko, co jest [dla mnie] problemem”. Widać tu wyraźnie, że ankietowana osoba (podobnie jak wiele innych biorących udział w zajęciach) nie umie przeprowadzić szybkiej analizy słuchanego materiału, następnie wyłowić z niego najważniejszych informacji i dokonać kondensacji docelowego przekazu, co jest konieczne w tłumaczeniu konsekutywnym (zob. J.-F. Rozan 2004, A. Gillies 2007). Wypadkową takiego stanu rzeczy jest przymus sporządzania notatek pokrywających niemal całą oryginalną wypowiedź i, w rezultacie, adepci tłumaczenia ustnego wyraźnie się stresują, gdy nie mają tzw. ‘pełnych notatek’, a niektórzy w takiej sytuacji odmawiają wykonania tłumaczenia, twierdząc, że sobie nie poradzą.

W związku z powyższymi niedostatkami pozostaje kolejna słaba strona dużej części uczestników zajęć, a mianowicie brak umiejętności sporządzania dobrych notatek, na podstawie których da się odtworzyć i przetłumaczyć usłyszany komunikat. Jak już zaznaczyłem, studenci starszych lat powinni mieć opracowany system notowania, ponieważ z zasadami sporządzania notatek zapoznają się najpóźniej na

¹ The International Association of Conference Interpreters (Association internationale des interprètes de conference). (URL <http://aiic.net/node>). [Pobrano 9.09.2016].

trzecim roku studiów pierwszego stopnia (sami zresztą twierdzą, że wiedzą, jak należy notować). Na początku mojego kursu również podkreślałam wagę sporządzania dobrych notatek, podaję przykłady i odsyłam do opracowań opisujących zasady notowania (zob. A. Gillies 2007, J.-F. Rozan 2004). Niestety, z wielkim zdziwieniem zauważam niewielki postęp studentów w tym zakresie, a często zdarza się również, że ci, którzy mają duże problemy z właściwym sporządzaniem notatek, nawet po kilku miesiącach trwania kursu stwierdzają, że do proponowanych opracowań nie sięgnęli!

Za ostatni czynnik z zestawu czterech najważniejszych, które negatywnie wpływają na jakość tłumaczenia, uważam **stres** odczuwany przez studentów w trakcie realizacji zadania tłumaczeniowego. Przyczyną stresu mogą być, w różnym stopniu, wymienione wcześniej czynniki negatywnie wpływające na jakość tłumaczenia, a nasilenie jego odczuwania będzie różne u poszczególnych tłumaczących. Wydaje się jednak, że stres, jako czynnik wpływający negatywnie na jakość tłumaczenia, pojawia się też niezależnie od wszystkich innych czynników (potwierdza to moje osobiste doświadczenie tłumacza konsekwentnego) i dlatego postanowiłem poświęcić mu więcej miejsca w niniejszym opracowaniu.

O dziwo, sami studenci swoje niedoskonałości widzą nieco inaczej (patrz ankieta). Do niedostatecznej wiedzy ogólnej przyznało się tylko 15 na 46 ankietowanych (p. 5c) i zdecydowana większość (40) twierdzi, że nie ma problemów z identyfikacją najważniejszej treści przekazu (p. 6). Jeśli natomiast chodzi o dwie pozostałe przyczyny, czyli brak umiejętności sporządzania notatek i odczuwanie stresu, to moja ocena w dużej części pokrywa się z opiniami ankietowanych studentów – wymienia je odpowiednio 30 (p. 5d) i 23 osoby (p. 5g). Wyniki te znajdują potwierdzenie w otwartym pytaniu nr 8.

2. Stres jako czynnik negatywnie wpływający na jakość tłumaczenia

Niewątpliwie stres odczuwany przez tłumacza jest tym niepożądanym czynnikiem, który najtrudniej jest wyeliminować, dlatego też chciałbym mu poświęcić nieco więcej miejsca.

Wydaje się, że ten typ stresu jest związany również z obawą, że tłumaczając ustnie właściwie w każdej chwili można się spodziewać wystąpienia konieczności przetłumaczenia czegoś niespodziewanego, niezwiązanego z głównym tematem tłumaczenia, gdy nie było możliwości wcześniejszego przygotowania się do takiego tłumaczenia poprzez zgromadzenie wiedzy i charakterystycznego słownictwa. Taka konieczność może wystąpić niezależnie od charakteru sytuacji komunikacyjnej, niezależnie od tego, czy tłumaczone jest przemówienie wygłaszane w czasie formalnego spotkania, rozmowa pomiędzy ekspertami posługującymi się słownictwem specjalistycznym czy (tym bardziej) luźniejszy dialog w mniej formalnej sytuacji, np. w restauracji albo w czasie bankietu. Tłumacz może stanąć przed taką koniecznością nawet wtedy, gdy znał temat rozmów odpowiednio wcześniej i w związku z tym miał czas, żeby do tłumaczenia dobrze się przygotować.

Niestety okazuje się, że nawet studenci starszych lat studiów nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, że w ich przyszłej karierze takie okoliczności mogą zaskoczyć

również ich. Dlatego uważam, że na kursach i studiach przygotowujących do zawodu tłumacza ustnego prowadzący zbyt słabo akcentują ten fakt, a zbyt duży nacisk kładą (niemal wyłącznie) na przygotowanie studentów do konkretnego zadania tłumaczeniowego, opracowując dla nich słownictwo lub prosząc o samodzielne przygotowanie takiego słownictwa. W konsekwencji takiego podejścia prowadzących początkujący tłumacze sądzą, że zawsze będą mieli wystarczająco dużo czasu, żeby do tłumaczenia się przygotować i dlatego na nietypowe sytuacje (nieoczekiwane zmiany tematu, dygresje) często reagują podwyższonym poziomem stresu – przeprowadzona przeze mnie ankieta wydaje się to potwierdzać: ankietowani studenci, zarówno w pytaniach zamkniętych nr 7 i nr 9, jak i otwartym nr 8 (8.4, 8.5) bardzo często wskazują stres jako czynnik negatywnie wpływający na jakość ich tłumaczenia. Nadmierny stres, jak wiadomo, zamiast mobilizować – negatywnie wpływa na jakość realizowanego zadania (p. 8.5) i powoduje spadek jakości tłumaczenia wykonywanego również przez studentów na każdym poziomie, poczynając od użytego słownictwa (nie są w stanie przypomnieć sobie tzw. obcojęzycznych ekwiwalentów), przez składnię, a na treści przekazu kończąc.

W moim przekonaniu, nauczając tłumaczenia należy więcej uwagi poświęcić właśnie czynnikowi stresu tego typu i korzystać z metod, które mają służyć jego oswojeniu. Moje doświadczenia wskazują na to, że paradoksalnie zadanie takie można realizować (z pozytywnym skutkiem) częściej narażając studenta na stresujące sytuacje – np. prosząc go o tłumaczenie fragmentów z tematyki, do której się nie przygotowywał odpowiednio wcześniej (zob. też P. Korpala 2015: 198–199). Okazuje się, że częste tłumaczenie materiałów, których student się nie spodziewał i które na pierwszy rzut oka są trudne do przełożenia oswaja go ze stresem i po pewnym czasie prowadzi do zmniejszenia jego odczuwania. Mniejszy stres zaczyna motywować do pozytywnego działania: nowe i trudniejsze partie materiału zaczynają być traktowane jako wyzwanie. Przyszły tłumacz więcej pamięta z oryginalnej wypowiedzi i w rezultacie produkuje lepszą wypowiedź w języku docelowym.

3. Propozycja metody oswajania stresu

Nauczając tłumaczenia konsekutywnego można i należy wykorzystywać różne rodzaje i wersje ćwiczeń proponowanych przez teoretyków i praktyków tłumaczenia ustnego, służące wyrobieniu umiejętności przetwarzania oryginalnej treści, w tym dewerbalizacji, kondensacji, sprawnego sporządzania notatek, rozwijania pamięci krótkoterminowej, zapamiętywaniu nowego słownictwa, przeformułowaniu oryginalnego komunikatu w języku docelowym. Wybór jest tu naprawdę duży (zob. J.-F. Rozan 2004, A. Gilles 2007, A. Jelec 2015) i każdy prowadzący z pewnością będzie miał swoje ulubione ćwiczenia.

Ja również, na poszczególnych etapach nauczania, stosuję różne wersje „moich” ćwiczeń, mających poprawiać jakość tłumaczenia moich studentów i doceniać ich użyteczność, a chciałbym tu opisać metodę, którą stosuję tym częściej, im bardziej zaawansowani językowo są studenci. Uważam, że jej stosowanie w znaczącym stopniu przyczynia się do oswajania stresu odczuwanego przez tłumacza. Oto jej podstawowe założenia:

1. Studenci nie znają tematu materiału do tłumaczenia i poznają go tuż przed rozpoczęciem tłumaczenia; nie otrzymują wcześniej słownictwa, które pojawi się w tłumaczonym materiale. Jeśli tłumaczący nie jest w stanie przywołać odpowiedniego ekwiwalentu, to musi użyć synonimu lub w inny (np. opisowy) sposób oddać oryginalne znaczenie przekazu (zob. K. Hejwowski 2009 : 71 i nast.).
2. Tematyka tłumaczonych materiałów jest bardzo urozmaicona i obejmuje wiele różnych dziedzin. Nie wprowadzam ścisłej segregacji tekstów (zob. P. Janikowski 2011), jednak, jeśli to możliwe, czasem grupuję je tematycznie: jeżeli z języka angielskiego na polski tłumaczymy np. materiał traktujący o przetargach publicznych, to zaraz po nim zdarza się nam tłumaczyć na język angielski materiał zawierający słownictwo z tej samej dziedziny (chodzi tu również o skojarzenie i utrwalenie dopiero co poznanego słownictwa). Najczęściej jednak zakresy tematyczne tłumaczonych materiałów są od siebie odległe. Tłumaczeniu może podlegać, na przykład, materiał o mniejszościach narodowych w Polsce, a kolejny będzie dotyczył krytyki literackiej tekstu z dziedziny metafizyki.
3. W trakcie tych samych zajęć studenci mają możliwość przetłumaczenia kilku materiałów z różnych dziedzin, a zmiana dziedzin ma również poprawiać ich percepcję, zwiększać podzielność i dostosowanie uwagi, a także uelastycznić podejście studenta do tłumaczenia. Głównym celem jest tu jednak wyeliminowanie lęku przed tłumaczeniem tzw. 'nieoczekiwanego' z dziedziny, którą student (często, niestety, mający również dosyć ograniczoną wiedzę o świecie) pierwotnie się nie zajmował. Jeżeli student nie potrafi natychmiast przywołać z pamięci najbliższego obcojęzycznego powszechnie stosowanego ekwiwalentu danego słowa bądź frazy (albo po prostu go nie zna), musi płynnie zastąpić taki ekwiwalent inną konstrukcją mogącą oddać to samo oryginalne znaczenie. Okazuje się, że po pewnym czasie praktykowania tego typu ćwiczeń przyszły tłumacz zaczyna być dużo bardziej świadomy istnienia synonimów, potrafi je wykorzystywać podczas wykonywania tłumaczenia oraz posługuje się językiem bardziej świadomie.
4. Prezentacja materiału do tłumaczenia i samo tłumaczenie odbywają się stosunkowo szybko, chociaż w realnym tempie, umożliwiającym tłumaczowi właściwą percepcję tłumaczonego materiału, a odbiorcy przekładu jego zrozumienie bez nadmiernego wysiłku. Celem takiego podejścia jest w ostatecznym rozrachunku poprawa płynności tłumaczenia.
5. Po zakończeniu każdego tłumaczenia utrwalam słownictwo występujące w tłumaczonym materiale poprzez jego omówienie i wrywkowo sprawdzam jego znajomość na koniec każdego semestru.

W trakcie 2 semestrów i 30 zajęć tłumaczeniowych (30 x 1,5 godziny) studenci mają możliwość przetłumaczenia przynajmniej 60 różnych materiałów (często więcej) w obydwu kierunkach (z języka angielskiego na polski i z polskiego na angielski).

Materiały do tłumaczenia są wybierane w taki sposób, że występująca w nich leksyka specjalistyczna, która może sprawiać problemy tłumaczeniowe początkują-

cym tłumaczom niespecjalizującym się jeszcze w żadnej dziedzinie, jest w nich w miarę równomiernie rozłożona w całym materiale i znajduje się w otoczeniu wyrazów języka ogólnego (okazuje się, że nawet one mogą sprawiać problemy tłumaczeniowe). Ułatwieniem dla studentów może być fakt, że leksyka z materiałów wybranych do tłumaczenia czasem pokrywa się ze słownictwem omawianym na innego typu zajęciach, w których studenci uczestniczą w trakcie roku akademickiego, na przykład zajęciach z tłumaczenia pisemnego z dziedziny prawa.

Podkreślam, że brak wcześniejszego zapoznania studentów z tematem i materiałem tłumaczenia przed zajęciami ma ich przygotować na tzw. 'nieoczekiwane' w realnych warunkach, zgodnie z zasadą, że częste konfrontowanie przyszłych tłumaczy z niespodziewanymi sytuacjami wzmacnia ich zdolność radzenia sobie z nimi oraz ze stresem, który te sytuacje wywołują. W konsekwencji, po kilku tygodniach wykonywania ćwiczeń tego typu jakość tłumaczenia zauważalnie się poprawia, nawet jeśli tłumaczenie dotyczy dziedziny, w której studenci się nie specjalizują. Z kolei tłumaczenie dużej ilości zróżnicowanych tematycznie materiałów (patrz 2. punkt opisanej powyżej metody) skutkuje większą elastycznością studentów w podejściu i do tematu, i do (sposobu wykonywania) tłumaczenia w ogóle oraz wzmacnia ich pewność siebie, na zasadzie: „udało mi się już przetłumaczyć materiał, który był nowy i którego nie przygotowałem, więc nie powinienem obawiać się podobnych sytuacji w innych warunkach”.

Zaznaczam, że pomimo iż studenci nie mają obowiązku przygotowania się do zajęć poprzez wyszukanie i powtórzenie słownictwa oraz zapoznanie się z informacjami związanymi z dziedziną i tematem tłumaczonego materiału (do czego bardzo chętnie się przychylają), to jednak często mają taką możliwość, ponieważ na początku kursu otrzymują sylabus zawierający część tytułów i krótkie opisy materiałów, które pojawią się na zajęciach, wiedzą również (z sylabusa), jaki będzie przynajmniej jeden następny temat (z dwóch lub trzech tłumaczonych na zajęciach). W ramach wstępu do zajęć zawsze podkreślam również, że stosowana przeze mnie metoda jest jednym z możliwych podejść do nauczania tłumaczenia, natomiast w przypadku tłumaczenia w warunkach rzeczywistych powinni przygotować się do wykonania takiego zadania (jeśli tylko taka możliwość istnieje) poprzez zapoznanie się z tematem tłumaczenia, gromadzenie i czytanie odpowiednich informacji oraz poszerzanie znajomości słownictwa. Należy tu zaznaczyć, że – pomimo dostępności sylabusów – zdecydowana większość studentów z całą pewnością do tłumaczenia w żaden sposób się nie przygotowuje.

4. Wnioski

Tłumaczenie ustne konsekutywne jest czynnością bardzo złożoną i skomplikowaną, znacznie bardziej wymagającą niż tłumaczenie pisemne (zob. A. Gillies 2007: 24, D. Gile 1995/2009, E. Gomul/ A. Łyda 2007) i dlatego droga do osiągnięcia biegłości w jego wykonywaniu jest długa i najczęściej żmudna.

Jednym z najważniejszych zadań nauczyciela tego rodzaju tłumaczenia powinna być sprawna identyfikacja głównych czynników mających ujemny wpływ na jakość tłumaczenia wykonywanego przez studenta, a następnie dobór odpowiednich ćwiczeń.

czeń, metod i technik mających na celu zmniejszenie negatywnego wpływu tych czynników oraz poprawę jakości tłumaczenia.

Opisana tu metoda pracy ze studentami jest jedną z wielu możliwych, jednak – biorąc pod uwagę rzeczywiste potrzeby kursantów i późniejsze efekty stosowania tej metody – wydaje się, że prowadzący zajęcia powinni wykorzystywać ją częściej. Po pewnym czasie jej praktykowania studenci znacznie lepiej radzą sobie ze stresem i lękiem przed tłumaczeniem, ponieważ zauważają, że wbrew wcześniejszym obawom są w stanie dosyć dobrze i płynnie tłumaczyć materiały o bardzo różnej tematyce.

Wydaje się, że wykorzystanie metody polegającej na tłumaczeniu tzw. ‘nieoczekiwanego’ powinno być elementem spójnego i długofalowego procesu kształcenia tłumaczy, a kilkuletni kurs powinien konsekwentnie realizować i łączyć różne etapy kształcenia tłumacza. Na kolejnych etapach (latach) studiów należy rozwijać określone sprawności: pierwszy rok (a przynajmniej semestr) zajęć z tłumaczenia ustnego powinien być w całości poświęcony technikom sporządzania notatek, streszczania i kondensacji tekstu, a kolejne – innym sprawnościom. Metoda polegająca na tłumaczeniu ‘nieoczekiwanego’ z pewnością okazałaby się znacznie bardziej przydatna, gdyby wymienione przeze mnie negatywne czynniki – w dużej części opisane przez samych studentów (jak pokazuje ankieta) – zostały wyeliminowane lub oswojone na wcześniejszych etapach studiów. W trakcie zajęć na studiach wyższego stopnia nie powinno się już ćwiczyć podstawowych sprawności, prowadzący zajęcia powinien natomiast być świadomy wymagań rynku i chcieć do nich studenta sumiennie przygotować (patrz np. wymagania Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Ustnych Komisji Europejskiej²).

Podsumowując, pozwolę sobie przypomnieć twierdzenie klasyka, który uważał, że „tłumaczem trzeba się urodzić, nie można nim zostać” (J. Herbert, cytuję za M. Tryuk 2007: 7, zob. Janikowski 2015: 36). Chciałbym tu jednak dodać, że nawet urodzeni tłumacze, a zakładam, że na moim kursie tacy są, muszą mieć czas i możliwości, żeby się doskonalić.

Ankieta przeprowadzona wśród zaawansowanych studentów kursu tłumaczenia ustnego (Warszawa, kwiecień 2016)

1. Jak oceniasz swoją znajomość języka angielskiego? (w skali od 1 do 4, gdzie 1 – raczej jako niewystarczającą, 4 – jako bardzo dobrą)

1 2 3 (18) 4 (28)

2. Jak oceniasz swoją znajomość języka polskiego? (w skali od 1 do 4, gdzie 1 – raczej jako niewystarczającą, 4 – jako bardzo dobrą)

1 2 3 (11) 4 (35)

3. Który rodzaj tłumaczeń wolisz wykonywać? (zakreśl właściwe)

a) pisemne (36) b) ustne (10)

² The Directorate-General for Interpretation (SCIC). (URL http://ec.europa.eu/dgs/scic/become-an-interpreter/interpret-for-dg-interpretation/index_en.htm). [Pobrano 9.09.2016].

4. Który typ tłumaczenia ustnego wolisz wykonywać? (zakreśl właściwe)

a) konsekutywne/ liaison (28) b) symultaniczne (15) (3 bez wskazania)

5. Co stanowi dla Ciebie największy problem w trakcie tłumaczenia konsekutywnego? (zakreśl maksymalnie 4 odpowiedzi)

a) niedostateczna znajomość języka (braki w znajomości słownictwa i gramatyki) (11)

b) niedostateczna znajomość tematyki tłumaczonego materiału (28)

! c) niedostateczna wiedza ogólna (realiów otaczającego świata – instytucji, systemów politycznych, geografii, historii itp.) (15)

d) niedostateczne opanowanie techniki sporządzania notatek (30)

e) trudności związane z koncentracją i zapamiętywaniem oryginalnego przekazu (22)

f) publiczne zabieranie głosu (15)

g) ogólny stres (23)

6. Czy łatwo jest Ci zdecydować co w usłyszonym materiale stanowi najważniejszą informację? (w skali od 1 do 4, 1 – bardzo trudno, 4 – bardzo łatwo)

1 - 2 (6) 3 (30) 4 /10/ (1: Wiem co jest najważniejsze, ale i tak zawsze chcę przekazać wszystko, co jest problemem)

7. Jak oceniasz swój poziom stresu w trakcie wykonywania tłumaczenia ustnego? (w skali od 1 do 4, gdzie 1 – niski, 4 – bardzo wysoki)

1 (2) 2 (11) 3 (22) 4 (11)

8. Co ma największy negatywny wpływ na jakość Twojego tłumaczenia ustnego? (odpowiedz maksymalnie jednym zdaniem)

8.1. Zbyt wolne notowanie/niedostateczne opanowanie techniki sporządzania notatek/nieczytelne notatki (13x)

8.2. Niedostateczna wiedza na dany temat (4x)

8.3. Brak słownictwa specjalistycznego (6x)

8.4. Stres, który wpływa na jakość zapamiętywania (12x)

8.5. Mam problem z koncentracją i nie pamiętam o czym był tekst; wydaje mi się, że jest to spowodowane stresem. (5x)

8.6. Konsekutywnie – problem z zapamiętaniem wypowiedzi, a symultanicznie – jej prędkość (4x)

8.7.) Trudno jest mi stworzyć płynną wypowiedź (w obu językach) w tak krótkim czasie. (4x)

8.8. Krótki czas na zastanowienie się

8.9. Trudności ze zrozumieniem tekstu oryginalnego (2x)

8.10. Niezrozumienie choćby jednego słowa w zdaniu lub zdania ogólnie

8.11. Większe skupienie się na przekazaniu wiadomości niż na poprawności językowej

8.12. Zagłębianie się w szczegóły

8.13. Imiona, nazwiska, nazwy własne – problem z ich odtworzeniem

8.14. Niewyraźna wymowa mówiącego/niedosłyszenie mówiącego (2x)

8.15. Hałas

8.16. Zmęczenie

8.17. Publiczne zabieranie głosu (2x)

9. Czy stresuje Cię odstępstwo od tematu tłumaczenia (w trakcie tłumaczenia)

a) tak (19)

b) nie (27)

Bibliografia

- Gile, D. (1995), *Basic concepts and models for interpreting and translation training*. Philadelphia.
- Gillies, A. (2007), *Sztuka notowania. Poradnik dla tłumaczy konferencyjnych*, A. Wyrwa (tłum.). Kraków.
- Gomul, E./ A. Łyda (2007), *The Time Constraint in Conference Interpreting: Simultaneous vs. Consecutive*, (w:) *Research in Language*, 5 (<http://www.degruyter.com/downloadpdf/j/rela.2007.5.issue--1/v10015-007-0007-1/v10015-007-0007-1.xml>; pobrano 30.04.2016).
- Hejwowski, K. (2009), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa.
- Janikowski, P. (2011), *Progresja tematyczna jako oś dydaktyki tłumaczenia ustnego*, (w:) P. Janikowski (red.), *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Częstochowa, 109–132. (http://www.academia.edu/841025/Z_zagadnie%C5%84_dydaktyki_t%C5%82umaczenia_ustnego; pobrano 30.04.2016).
- Janikowski, P. (2015), *Rekrutacja*, (w:) A. Chmiel/ P. Janikowski (red.), *Dydaktyka tłumaczenia ustnego*. Katowice, 19–39.
- Jelec, A. (2015), *Przetwarzanie w tłumaczeniu konsekutywnym*, (w:) A. Chmiel/ P. Janikowski (red.), *Dydaktyka tłumaczenia ustnego*. Katowice, 167–184. (https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14246/1/Dydaktyka_tlumaczenia_ustnego.pdf; pobrano 30.08.2016).
- Korpál, P. (2015), *Produkcja w tłumaczeniu konsekutywnym*, (w:) A. Chmiel/ P. Janikowski (red.), *Dydaktyka tłumaczenia ustnego*. Katowice, 185–203. (https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14246/1/Dydaktyka_tlumaczenia_ustnego.pdf; pobrano 30.08.2016).
- Moser-Mercer, B./ A. Künzli/ M. Korac (1998), *Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study)*, (w:) *Interpreting*, 3:1, 47–64. (http://omnica.ru/_site/files/filecollection/blogs/1444914250/1419601581_files_138096219776.pdf; pobrano 01.09.2016).
- Palka, E. (2011), *Czy i kiedy uczyć tłumaczenia konsekutywnego?*, (w:) P. Janikowski (red.), *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*, *Tłumaczenie ustne – teoria, praktyka, dydaktyka*, nr 1. Częstochowa, 89–97. (www.academia.edu/841025/Z_zagadnie%C5%84_dydaktyki_t%C5%82umaczenia_ustnego; pobrano 10.04.2016).
- Rozan, J.-F. (2004), *Note taking in consecutive interpreting. Notatki w tłumaczeniu konsekutywnym*. Kraków.
- Snell-Hornby, M. (1992), *The professional translator of tomorrow: Language specialist or all-round expert?*, (w:) C. Dollerup/ A. Loddegaard (red.), *Teaching translation and interpreting: Training, talent and experience*. Amsterdam, 9–22.
- Tryuk, M. (2007), *Przekład ustny konferencyjny*. Warszawa.

Joanna OSIEJEWICZ
Uniwersytet Zielonogórski

Prawnomiędzynarodowe aspekty tłumaczenia traktatów

Abstract:

International Legal Aspects of the Translation of Treaties

International treaties are a source of international law. They are entered into by sovereign states and international organizations and, in principle, are binding for the contracting parties. They are to be agreed upon in the appointed working language and subsequently, they are translated into the authentic language(s). In the settlement of disputes, international courts apply the authentic versions of international treaties. In order that also national courts can apply these treaties, it is necessary to implement them into national law using special legislative techniques, usually in an inauthentic language. The aim of this article is to present specific aspects of the interpretation of international treaties by international and national courts. The article indicates the importance of authentic and inauthentic texts as regards the application of treaties, in addition to particular issues that have been observed in connection with the existence of specific treaties in more than one language. The point of departure is that lawyers and translators should start working together as early as international treaties are created in order that proper interpretation and application of treaties in light of the entire legal system, which is in force when interpreting, is possible.

O stanie cywilizacyjnego rozwoju jakiejś wspólnoty świadczy jednak nie tylko aktualna wielkość (bogactwo) zbioru 'posiadanych' (znajdujących się w jej posiadaniu) języków specjalistycznych, lecz także stan zaliczonych do niego języków – ich wewnętrzne bogactwo, ich uporządkowanie, a przede wszystkim wspomniana już ścisłość czy 'precyzja' składających się na nie elementów leksykalnych (terminów) (F. Grucza 2002: 20).

Wstęp

Rozwój nowych technologii i związana z nim intensyfikacja obrotu międzynarodowego stanowią o potrzebie coraz bardziej precyzyjnego i elastycznego prawa międzynarodowego. Dwustronne i wielostronne traktaty służą tworzeniu nowych międzynarodowych standardów prawnych. Dla ich stosowania konieczne jest ich wprowadzenie do krajowych porządków prawnych, co przeważnie związane jest z ich uprzednim tłumaczeniem. Szczególna rola przypada w takim przypadku tłumaczowi jako podmiotowi mającemu kluczowy wpływ na kształt traktatu w języku, w którym będzie on stosowany.

Jak wskazał Międzynarodowy Trybunał Sprawiedliwości (MTS, ICJ) w opinii doradczej w sprawie Namibii w odniesieniu do sposobu wykonywania mandatu przez Ligę Narodów: „Wszystkie instrumenty międzynarodowe powinny być interpretowane i stosowane w świetle całego systemu prawnego będącego w mocy momencie interpretowania” (ICJ Rep. 1971: 31-21). Celem artykułu jest zaprezentowanie specyficznych aspektów interpretacji tekstów traktatów międzynarodowych przez sądy międzynarodowe i krajowe. Wskazane zostanie znaczenie tekstów autentycznych i nieautentycznych dla stosowania traktatów, jak również partykularne problemy, które zostały zaobserwowane w związku z funkcjonowaniem konkretnych traktatów w więcej niż jednym języku. Dla realizacji celów artykułu zastosowano klasyczne metody badawcze stosowane w naukach prawnych: dogmatyczną, obserwacyjno-historyczną, analizy krytycznej oraz porównawczą. Dla potrzeb artykułu przyjęto hipotezę, iż dla właściwego interpretowania i stosowania traktatów w świetle całego systemu prawnego będącego w mocy w momencie interpretowania konieczna jest współpraca między prawnikiem a tłumaczem podjęta już z chwilą ich tworzenia.

1. Język autentyczny traktatu

Zgodnie z art. 2 § 1 (a) Konwencji wiedeńskiej o prawie traktatów (KWPT; Dz. U. 1990 nr 74 poz. 439), traktat oznacza międzynarodowe porozumienie zawarte między państwami w formie pisemnej i regulowane przez prawo międzynarodowe. Ta definicja z 1969 r. nie obejmuje grupy umów międzynarodowych, które od tamtego czasu istotnie zyskały na znaczeniu – umów zawieranych między państwami a innymi podmiotami prawa międzynarodowego lub między innymi podmiotami prawa międzynarodowego *inter se*. Dla potrzeb niniejszego artykułu przyjęto, że wyrażenie „traktat” oznacza wszystkie wskazane powyżej porozumienia.

Po zakończeniu negocjacji w sprawie zawarcia traktatu, gdy strony negocjujące postanowią, że tekst traktatu przybrał ostateczną postać, dochodzi do ustalenia języka autentycznego traktatu. W nomenklaturze prawnomiędzynarodowej język autentyczny oznacza ustalony przez strony język wiążący traktatu, który stanowi podstawę jego wykładni (U. Linderfalk 2007: 9). Zgodnie z art. 33 ust. 1 KWPT, „Jeżeli tekst traktatu został ustalony jako autentyczny w dwóch lub więcej językach, traktat ma jednakową moc w każdym z tych języków, chyba że traktat postanawia lub strony uzgodniły, iż w przypadku rozbieżności określony tekst jest rozstrzygający”. W przypadku sporu wynikłego z danego traktatu, tylko tekst w języku autentycznym może być podstawą jego rozstrzygnięcia.

W prawie międzynarodowym nie istnieją powszechnie stosowane normy wskazujące zasady wyboru języka autentycznego traktatu. Strony negocjujące mają swobodę wyboru takiego języka lub języków, odpowiednio do obranego celu. Gdy traktat zawierają tylko dwie strony, zazwyczaj traktat jest autentyczny w dwóch wersjach językowych, odpowiadającym językom każdej ze stron, z ewentualnym dodaniem trzeciej wersji językowej w jednym z tak zwanych „języków międzynarodowych”, która powinna mieć decydujące znaczenie w przypadku rozbieżności między tekstami. Inne rozwiązanie stosuje się, gdy stron traktatu jest więcej. Zdarza się przy sporządzaniu wielostronnych traktatów, że strony decydują o uwierzytelnieniu tekstów tak, że każda ze stron otrzymuje traktat w swoim języku urzędowym – tak jest w przypadku niewiel-

kiej liczby państw – stron. Gdy jednak państw – stron jest więcej, co do zasady zgadzają się one ograniczyć liczbę języków autentycznych. Tutaj najczęstszym rozwiązaniem jest uwierzytelnienie tekstu traktatu w jednym lub więcej "języków międzynarodowych" lub, jeżeli umowa jest sporządzona pod auspicjami organizacji międzynarodowej, w języku urzędowym tej organizacji (U. Linderfalk 2007: 355). Nawet jeśli traktat ma kilka autentycznych wersji językowych, w praktyce tekst traktatu jest negocjowany w *lingua franca*, a (inne) autentyczne teksty są produkowane w tłumaczeniu umawiających się stron, które później wymieniają teksty do kontroli. Tłumaczenie odgrywa zatem kluczową rolę w opracowywaniu tekstów autentycznych instrumentów międzynarodowych.

Aż do początku 20. wieku traktaty międzynarodowe były sporządzane i uwierzytelniane w jednym języku, którym była początkowo łacina, a następnie język francuski, po raz pierwszy użyty jako jedyny język autentyczny w odniesieniu do Traktatu Generalnego Kongresu Wiedeńskiego w 1815 r. (D. Shelton 1997: 614). Po pierwszej wojnie światowej Traktat Wersalski został już sporządzony w dwóch autentycznych językach: francuskim i angielskim. Obecnie umowy międzynarodowe są przeważnie wielojęzyczne. Rzadko się jednak zdarza, aby wielostronne porozumienia były autentyczne w językach urzędowych wszystkich umawiających się stron - liczba języków autentycznych zazwyczaj jest ograniczona. Jest to spowodowane faktem, że liczba umawiających się stron umów zawartych pod auspicjami organizacji międzynarodowych jest na ogół stosunkowo wysoka i wyklucza ona lub przynajmniej ogranicza możliwość użycia wszystkich języków urzędowych państw stron jako języków autentycznych traktatu. Wyjątek w tym zakresie stanowią Traktat o Unii Europejskiej (TUE; Dz. Urz. UE C 326 z 26.10.2012: 13–46) i Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFUE; Dz. Urz. UE C 326 z 26.10.2012: 47–390) będące - z perspektywy prawa międzynarodowego - klasycznymi traktatami multilateralnymi ustanawiającymi organizację międzynarodową. Zgodnie z art. 3 ust. 3 TUE Unia Europejska (UE) "szanuje swoją bogatą różnorodność kulturową i językową oraz czuwa nad ochroną i rozwojem dziedzictwa kulturowego Europy." Podobnie art. 22 Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej (KPP; Dz. Urz. UE C 326 z 26.10.2012: 391–407) stanowi, że "Unia szanuje różnorodność kulturową, religijną i językową." Poszanowanie różnorodności językowej jako części dziedzictwa kulturowego jest zatem obowiązkiem prawnym UE, która siłą swą upatruje w różnorodności kulturowej, hołdując zasadzie równości językowej swoich członków jako wyrazowi ich suwerenności (zob. I. Gawłowicz 2005: 26 nn.). Ponieważ różnorodność językowa jest znamieną cechą UE i nieodłącznym elementem jej wizerunku, traktaty te są autentyczne we wszystkich językach urzędowych państw – stron.

2. Tłumaczenie traktatów pod auspicjami organizacji międzynarodowych

Eliminowanie sprzeczności i przewyżczanie niezgodności między reżimami prawnymi nosi nazwę harmonizacji prawa. Proces ten determinowany jest nie tylko upodabnianiem norm prawnych na etapie ich tworzenia, lecz również jednolitym brzmieniem orzeczeń sądowych na etapie ich stosowania (szerzej: J. Osiejewicz 2016: 68 nn.). Proces harmonizowania prawa zawiera w sobie także aktywne usuwanie różnic między poszczególnymi wersjami językowymi traktatu międzynarodowego poprzez

ustalenie takiej jego interpretacji, która najpełniej zrealizuje cele i interesy zaangażowanych podmiotów.

O ile nie ustalono jednego, rozstrzygającego tekstu autentycznego, traktat ma jednakową moc w każdym z jego języków autentycznych, co wynika z art. 33 ust. 1 KWPT. Wersja traktatu w języku innym niż język ustalony będzie uważana za autentyczną tylko wtedy, jeżeli strony się na to zgodzą (W. Czapliński/ A. Wyrozumska 2004: 489). Ogólną zasadę interpretacji traktatów autentycznych w więcej niż jednym języku wprowadza art. 33 ust. 3 KWPT, który stanowi, iż „przyjmuje się domniemanie, że wyrazy użyte w traktacie mają to samo znaczenie w każdym z tekstów autentycznych. Gdy jednak porównanie tekstów autentycznych wykazuje różnicę w znaczeniu, należy sięgnąć do art. 31 i 32 KWPT. Art. 31 KWPT nakazuje dokonywać interpretacji w dobrej wierze, zgodnie ze zwykłym znaczeniem wyrazów w ich kontekście oraz w świetle jego przedmiotu i celu. Przepis ten wskazuje zatem konieczność sięgnięcia odpowiednio do wykładni gramatycznej, językowej i celowościowej. Ponieważ język podlega zmianom temporalnym, „zwykłe znaczenie słów” powinno się odnosić do momentu zawierania traktatu oraz systemów obowiązujących w tamtym czasie (J. Sozański 2009: 155).

Zgodnie z treścią art. 32 KWPT można odwoływać się do uzupełniających środków interpretacji, łącznie z pracami przygotowawczymi do traktatu oraz okolicznościami jego zawarcia (tzw. *travaux préparatoires*), tak aby potwierdzić znaczenie wynikające z zastosowania art. 31 KWPT lub aby ustalić znaczenie, gdy interpretacja oparta na art. 31 KWPT pozostawia znaczenie dwuznacznym lub niejasnym albo prowadzi do rezultatu wyrażnie absurdalnego lub nierozsądnego (zob. także I. Gawłowicz/ M. Wasilewska 2007: 130–131). Jeśli jednak i ta metoda nie prowadzi do uzyskania satysfakcjonującego rozwiązania, należy odwołać się do art. 33 ust. 4 KWPT, zgodnie z którym należy przyjąć takie znaczenie wyrazów w tekście, które przy uwzględnieniu przedmiotu i celu traktatu najlepiej godzi te teksty. Jeśli możliwych jest kilka interpretacji, interpretujący powinien wybrać tę, która zapewni traktatowi efektywność zgodnie z zasadą *effet utile*, pod warunkiem jednak, że jest ona zgodna „z literą i duchem” traktatu (ICJ Rep. 1950: 229; ICJ Reports 1949: 24). Zasada ta nie została wyrażnie wskazana w KWPT, jednak zawiera się ona w zasadzie dobrej wiary i wynika również z odwołania do celu i przedmiotu umowy. Punktem wyjścia do właściwej interpretacji traktatu jest prawo intertemporalne, jednak znaczenie postanowień traktatu należy oceniać także w świetle późniejszego rozwoju prawa (W. Czapliński/ A. Wyrozumska 2004: 489).

Niejednoznaczność na płaszczyźnie wyrażeniowej pojawia się niekiedy już w fazie negocjacji traktatu, z uwagi na trudności z osiągnięciem zgody co do zakresu pojęciowego terminów i związanych z nim konsekwencji prawnych. Dla przykładu, art. 4 ust. 1 lit. c Porozumienia w sprawie środków ochronnych WTO definiuje „przemysł krajowy” stosując różną terminologię w językach WTO: hiszpańskim – „*una proporción importante de la producción nacional total de esos productos*”; francuskim – „*une proportion majeure de la production nationale totale de ces produits*”; angielskim – „*a major proportion of the total domestic production of those products*”. Brak harmonizacji na tym obszarze grozi potencjalnym sporem między stronami.

Na tle problemów interpretacyjnych dotyczących Specjalnej umowy o delimitacji granicy morskiej w obszarze Zatoki Maine powstał spór pomiędzy Stanami Zjednoczonymi Ameryki (USA) i Kanadą, rozstrzygnięty w 1984 r. wyrokiem MTS (ICJ Rep. 1984: 246-390). Art. 1 przedmiotowej umowy (autentycznej w językach angielskim i francuskim, choć może należałoby rzec – w amerykańskim i *canadien*) stanowi, że Izba MTS jest właściwa do orzeczenia o przebiegu granicy, która dzieli szelf kontynentalny i strefy rybołówstwa tych dwóch państw. Obydwa państwa zwróciły się z wnioskiem o wyznaczenie granicy morskiej przez Izbę poprzez udzielenia odpowiedzi na pytanie *“What is the course of the single boundary that divides / Quel est le tracé de la frontière maritime unique divisant”* szelf kontynentalny i strefy rybołówstwa tych państw. W treści orzeczenia Izba wskazała, że istnieje istotna rozbieżność pomiędzy rozumieniem wyrazów *boundary* i *frontière maritime* w odniesieniu do ich prawnych implikacji. Według Izby termin *frontière maritime* może błędnie sugerować ideę prawdziwej granicy między suwerennymi państwami, a Izba jest upoważniona jedynie do podjęcia decyzji o rozgraniczeniu suwerennych praw państw nadbrzeżnych w niektórych obszarach morskich (S. Rosenne 1993: 446–447). Izba nie posunęła się wprawdzie do zaprzeczenia, że linia rozgraniczająca może przebiegać wzdłuż zauważalnej, naturalnej granicy. Stwierdziła jednak, że w rozpatrywanym przypadku nie istniały wystarczające czynniki geologiczne, geomorfologiczne, ekologiczne lub inne jednoznacznie reprezentujące jedną, niezaprzeczną, naturalną granicę (ICJ Rep. 1984: 188).

Podobne komplikacje odnotowano w przypadku Porozumienia czterostronnego z 03.09.1971 r. w sprawie Berlina Zachodniego spowodowane zastosowaniem niekompatybilnych rosyjsko- i anglojęzycznych wyrażeń na określenie stosunków między Berlinem Zachodnim a RFN. Niefortunne wyrażenia skutkowały sporem co do tego, czy Berlin może być traktowany jako część RFN (W. Czapliński/ A. Wyrozumska 2004: 489).

3. Traktat jako część prawa krajowego

Aby możliwe było stosowanie regulacji traktatowych przez sąd krajowy, konieczne jest wprowadzenie ich do prawa krajowego. Poza rzadkimi przypadkami, gdy prawo międzynarodowe zawiera wyraźną wskazówkę, w jaki sposób norma prawna ma zostać zrealizowana, państwom pozostawia się swobodę wyboru metod implementacyjnych. W uproszczeniu, istnieją dwie generalne metody zapewnienia skuteczności prawa międzynarodowego w prawie wewnętrznym, tj. recepcyjna i pozarecepcyjna.

Metoda recepcyjna dopuszcza normy prawa międzynarodowego do systemu krajowego w sposób „pośredni”, tzn. wymaga recepcji (transpozycji) normy międzynarodowej do prawa krajowego, najczęściej przez wydanie aktu prawa krajowego tworzącego normę paralelną wobec normy aktu międzynarodowego (powtórzenie) lub poprzez który normy międzynarodowe uzyskują walor normy prawnej krajowej (transformacja). Transformacja może mieć charakter generalny i dokonywać się na podstawie ogólnej normy prawa wewnętrznego, z reguły klauzuli konstytucyjnej, lub szczegółowy, gdzie każdorazowo niezbędny jest prawotwórczy akt prawa krajowego.

Metoda pozarecepcyjna dopuszcza natomiast bezpośrednio stosowanie, poprzez: odesłanie do prawa międzynarodowego jako normującego materię nieuregulowaną w

prawie krajowym; adopcję jako ogólne, nieprawotwórcze dopuszczenie stosowania; obowiązywanie z mocy własnej w przypadku umów samowykonalnych (zawierających jasne i precyzyjne, bezwarunkowe oraz zupełne normy). Niezależnie od obranej metody, norma traktatowa staje się źródłem prawa wewnętrznego. Jeżeli język autentyczny w którym wyrażono normy traktatu jest nie jest językiem urzędowym państwa – strony, tekst traktatu jest tłumaczony na język nieautentyczny.

Aspekt formalny stosowania takich norm w prawie krajowym, odnoszący się do wyboru metod ich realizacji i do ich miejsca w hierarchii źródeł prawa regulowany jest danym prawem krajowym (por. W. Czapliński/ A. Wyrozumska 2004: 519). W aspekcie materialnym wyróżnić można natomiast trzy generalne sytuacje stosowania prawa międzynarodowego w prawie krajowym: 1) pośrednio poprzez przyjęte na jego podstawie akty prawa wewnętrznego; 2) pośrednio na potrzeby interpretacji normy prawa krajowego, w celu nadania tej normie interpretacji zgodnej z prawem międzynarodowym; 3) bezpośrednio dla rozstrzygnięcia konkretnej sytuacji prawnej. Każdy z tych przypadków prowadzi do harmonizacji prawa, poprzez zbliżenie norm prawa krajowego do standardów wyznaczonych normami traktatowymi (por. J. Osiejewicz 2016: 52–58).

Problem interpretacji w oparciu o teksty nieautentyczne można reprezentatywnie przedstawić na przykładzie Konwencji Narodów Zjednoczonych o umowach międzynarodowej sprzedaży towarów z 1980 r. (CISG; Dz. U. 1997 nr 45 poz. 286) stanowiącej przykład gruntownej harmonizacji prawa, a jednak nastroczającej problemów interpretacyjnych. Konwencja ta, stanowiąca jeden z najważniejszych międzynarodowych instrumentów prawnych w handlu, ma 78 państw - stron i tylko sześć autentycznych języków (ONZ). Stosuje się ją do każdej umowy sprzedaży towarów między stronami, których miejsca prowadzenia działalności znajdują się w różnych państwach, co implikuje częste odwoływanie się do niej przez sądy krajowe. Wysoka jakość tłumaczeń jest w tej sytuacji bardzo istotna: nawet jeśli nie mają one mocy prawnej, silnie wpływają na stosowanie i interpretację CISG. Przygotowanie tekstu do stosowania przez sądy państw – stron napotkało szereg trudności. Pierwsza nieoficjalna włoska wersja okazała się być niewłaściwa i myląca, co skutkowało koniecznością opracowania nowej wersji (T. Poikela 2003: 68). Wspólne tłumaczenie CISG na niemiecki zostało przygotowane z myślą o wprowadzeniu go we wszystkich państwach niemieckojęzycznych będących jej stronami, tak aby wyeliminować sytuację, w której istniałyby różne wersje w tym samym języku, a zatem CISG byłaby stosowana w Niemczech inaczej niż w niemieckojęzycznych częściach Szwajcarii. Niemiecka wersja została pierwotnie opracowana na podstawie tekstu angielskiego. Jednak, ponieważ wersja francuska miała służyć jako oficjalny tekst w Szwajcarii, szwajcarscy delegaci, chcąc uniknąć rozbieżności pomiędzy wersją francuską i niemiecką, w trakcie prac nad wersją niemiecką odwoływali się kilkakrotnie do francuskiej wersji językowej. Opracowanie tekstu niemieckiego ujawniło dzięki temu, że teksty w języku francuskim i angielskim zawierają rozbieżności (E. Bergsten 2009: 21). Norweski ustawodawca wybrał natomiast inną drogę: norweska wersja tekstowa CISG została recypowana do norweskiego prawa handlowego. Wywołało to liczne kontrowersje we wspólnocie międzynarodowej z powodu wagi ewentualnych problemów, jakie mogą generować błędy translacyjne w przypadku prostego wprowadzenia tekstu traktatu do prawa krajowego (E. Baasch

2007: 81–82). W polskim Dzienniku Ustaw promulgowano natomiast tekst paralelny – polski i angielski, przy czym należy zaznaczyć, że tekst polski jest przekładem a tekst angielski jest wersją autentyczną, lecz oprócz niej ustalono jeszcze pięć innych równorzędnych autentycznych wersji językowych których nie opublikowano (Dz. U. 1997 nr 45 poz. 286).

Także w aspekcie materialnym zaobserwowano istotne rozbieżności między wersjami językowymi. Art. 47 CISG reguluje prawo kupującego do żądania od sprzedawcy naprawienia wadliwego towaru, lub wypełnienia jego zobowiązań umownych w inny sposób, w rozsądnym terminie wyznaczonym przez kupującego, w przeciwnym razie może on skorzystać z uprawnień wynikających z naruszenia umowy. Przepis ten był wzorowany na niemieckim instrumencie *Nachfrist*, oznaczającym przyznanie dodatkowego terminu na wykonanie dostawy (R. Somssich et al. 2012: 26). Spowodowało to długotrwałe nieporozumienia wokół *Nachfrist* w porównaniu z udzieleniem dodatkowego terminu na gruncie CISG. Niemiecka procedura *Nachfrist* i francuska procedura *mise en demeure* nie okazały się w tym względzie tożsame, gdyż regulacja z art. 47 nie ma charakteru obligatoryjnego, podczas gdy zgodnie z prawem niemieckim *Nachfrist* zawsze ma charakter obligatoryjny. Chociaż Sekretariat UNCITRAL w swoim komentarzu do CISG dokonał rozróżnienia tych terminów i wyjaśnił, że rozumienie tej reguły winno być autonomiczne, praktyka (w tym nieautentyczne tłumaczenie na język niemiecki), uwzględnia wciąż termin *Nachfrist* i na jego tradycyjne rozumienie: stosując art. 47 CISG, sądy krajowe odwołują się do niemieckiej reguły *Nachfrist*, która funkcjonowała w okresie uchwalania CISG (R. Somssich et al. 2012: 27).

4. Wnioski

Użycie języka jest nieodłącznym elementem każdego systemu prawnego. Prawodawcy używają języka tworząc prawo, a prawo musi zapewnić autorytatywne rozstrzyganie sporów dotyczących skutków użycia języka. Jednym z zadań lingwistyki winno być badanie konsekwencji potencjalnego braku zgody co do znaczenia i używania wyrażen językowych, a także możliwości rozwiązywania takich sporów za jej pośrednictwem. Rozumienie i interpretacja wyrażen językowych używanych w procesie tworzenia prawa musi bowiem uwzględnić sposób, w jaki skutki prawne zależą od kontekstu użycia danego wyrażenia.

Podczas gdy z perspektywy lingwistycznej każdy rzeczywisty język uznać należy za język autentyczny (i każdą wersję językową za wersję autentyczną), z perspektywy prawnej wyrażenie „język autentyczny” ma raczej charakter konsensualny, co oznacza że niesie ono taką treść, jaką mu przypisano. Jednak w istocie, postrzeganie języka na gruncie prawa nie odbiega znacząco od założeń antropocentrycznej teorii języków. Jak uznał H. Hart, system prawny jest systemem zasad przyznawania władzy i nakładania obowiązków, które są zatwierdzone przez społeczną "regułę uznania". Twierdził on, że reguła społeczna stanowi regularny wzór postępowania, któremu towarzyszy "*charakterystyczna postawa normatywna*", która "*polega na stałej gotowości jednostek do przyjęcia takich wzorców postępowania, zarówno jako determinantów własnego przyszłego postępowania jak i standardów krytyki*" (H. Hart 2012: 255, tłum. J.O.). Zainteresowanie H. Harta językiem normatywnym nie koncentrowało się na jego znaczeniu, ale na stosunku, jaki jednostki wyrażają używając go. Jego zdaniem przepisy prawne

mają teksty autentyczne, to jest teksty, których forma jest ustalona przez zwykłe użycie wyrazów. H. Hart zwracał uwagę na niepewności i istnienie uznania sędziowskiego w zakresie interpretacji tekstów, odwołując się do takich pojęć, jak *"otwarta tekstura"*, *"rdzeń i pólcień"* (H. Hart 2002: 176, tłum. J.O.). Takie rozumienie języka prawnego spełnia antropocentryczne kryterium bycia immanentną, integralną i konstytutywną właściwością jego użytkownika (zob. S. Grucza 2008: 136), w tym przypadku społeczności / wspólnoty międzynarodowej. Zadajmy bowiem pytanie: skoro istnieje kilka wersji autentycznych traktatu, to co wyróżnia ten konkretny tekst autentyczny, który zostanie ostatecznie wzięty pod uwagę w procesie interpretacji norm traktatowych? Zauważmy, że rzeczywistym twórcą traktatu w języku autentycznym jest prawodawca rozumiany jako podmiot prawa międzynarodowego, więc to jego intencje leżały u podstaw tworzenia danego tekstu, będącego wyrazem jego postawy normatywnej. Odpowiedź na pytanie brzmi zatem: wzięty pod uwagę zostanie ten tekst autentyczny, o którego wyborze zadecyduje podmiot, który się nim posługuje, wedle swojego uznania determinowanego jego postawą normatywną. Reguła uznania będzie też leżała u podstaw interpretacji norm traktatowych w procesie ich stosowania. Wobec powyższego, istnieje bezpośrednia relacja między językiem a tworzeniem i transferowaniem wiedzy prawniczej w procesie tworzenia i stosowania norm traktatowych (por. S. Grucza 2010: 54-67).

Podniesienie jakości wielojęzycznych instrumentów prawnych wymaga wobec tego rzeczywistej współpracy między prawnikami a tłumaczami i to już od chwili przystąpienia do prac nad tekstem traktatu. Jednym ze stosowanym obecnie instrumentów współpracy są tzw. umowy modelowe, to jest zawierane w niektórych obszarach umowy dwustronne o podobnej treści i strukturze. Wypracowywane w doktrynie komentarze do konwencji modelowych, publikowane w celu zwiększenia jednolitej interpretacji przepisów oraz stworzenia jednolitego języka w danej dziedzinie prawa, mogą pomóc w interpretacji przepisów standardowych w powtarzających się umowach dwustronnych. Również dwustronne umowy inwestycyjne (BIT) często wykorzystują standardową strukturę i formułę i są podobne w treści. Umowy modelowe stanowią jednak podstawę zawierania podobnych, lecz nie identycznych umów, zatem nadal traktować je należy w sposób zindywidualizowany.

Na etapie stosowania norm traktatowych ważnym instrumentem eliminowania rozbieżności w interpretacji są natomiast zbiory orzeczeń sądów krajowych i międzynarodowych. W celu wsparcia niezależnej i jednolitej wykładni opracowano np. system *Clout* (<http://www.uncitral.org/clout/index.jspx>) będący zbiorem orzeczeń sądowych i arbitrażowych dotyczących UNCITRAL (w tym CISG). Korespondenci krajowi przygotowują streszczenia dostępnych orzeczeń sądowych i arbitrażowych, a te następnie są publikowane w językach oficjalnych ONZ. Tu jednak znów pojawia się problem języka i tłumaczenia.

Za najkorzystniejsze rozwiązanie uważam nieoddzielanie procesu sporządzenia traktatu od jego tłumaczenia. Takie działanie gwarantowałoby uwzględnienie rzeczywistego zamiaru stron we wszystkich wersjach językowych i reduktowałoby potencjalne problemy aplikatywne. Jak wskazano w treści artykułu, w praktyce takie przedsięwzięcia podejmowane są incydentalnie.

Bibliografia

Akty prawne

- Dyrektywa 2008/68/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 24 września 2008 r. w sprawie transportu lądowego towarów niebezpiecznych (Tekst mający znaczenie dla EOG), Dz. Urz. UE L 260 z 30.9.2008: 13–59.
- General Assembly Resolution 3355 (XXIX). Translation of some official documents of the General Assembly and of resolutions of the Security Council and the Economic and Social Council into the German language.
- General Assembly resolution 35/219 A use of Arabic in the subsidiary organs of the General Assembly in the Security Council and the Economic and Social Council: amendments to rules 51, 52, 54, 56 and of the rules of the General Assembly.
- Karta Narodów Zjednoczonych podpisana podczas Konferencji Narodów Zjednoczonych w San Francisco w dniu 26 czerwca 1945 r., Dz. U. 1947 nr 23, poz. 90.
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Dz. Urz. UE C 326 z 26.10.2012: 391 - 407.
- Konwencja Narodów Zjednoczonych o prawie morza, sporządzona w Montego Bay dnia 10 grudnia 1982 r., Dz.U. 2002 nr 59 poz. 543.
- Konwencja Narodów Zjednoczonych o umowach międzynarodowej sprzedaży towarów, sporządzona w Wiedniu dnia 11 kwietnia 1980 r., Dz. U. 1997 nr 45 poz. 286.
- Oświadczenie Rządowe z dnia 12 maja 2015 r. w sprawie wejścia w życie zmian do Przepisów załączonych do Umowy europejskiej dotyczącej międzynarodowego przewozu śródlądowymi drogami wodnymi towarów niebezpiecznych (ADN), zawartej w Genewie dnia 26 maja 2000 r., obowiązujących od dnia 1 stycznia 2015 r., Dz. U. 2015 poz. 1638.
- Oświadczenie Rządowe z dnia 22 maja 2013 r. w sprawie wejścia w życie zmian do Regulaminu międzynarodowego przewozu kolejami towarów niebezpiecznych (RID), stanowiącego załącznik C do Konwencji o międzynarodowym przewozie kolejami (COTIF), sporządzonej w Bernie dnia 9 maja 1980 r., Dz. U. 2013 r. poz. 840.
- Oświadczenie Rządowe z dnia 28 maja 2013 r. w sprawie wejścia w życie zmian do załączników A i B Umowy europejskiej dotyczącej międzynarodowego przewozu drogowego towarów niebezpiecznych (ADR), sporządzonej w Genewie dnia 30 września 1957 r., Dz. U. 2013 nr 0 poz. 815.
- Security Council resolution 528 (1982) of 21 December 1982 including of Arabic among the official and working languages of the Security Council. ([www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/528\(1982\)](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/528(1982)); pobrano 20.07.2016).
- Special Agreement between the Government of Canada and the Government of the United States of America to Submit to a Chamber of the International Court of Justice the Delimitation of the Maritime Boundary in the Gulf of Maine Area, 12.03. 1979, (www2.ecolex.org/server2neu.php/libcat/docs/TRE/Full/Other/TRE-149007.pdf; pobrano 20.07.2016).
- Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Dz. Urz. UE C 326 z 26.10.2012: 47–390.
- Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Dz. Urz. UE C 326 z 26.10.2012: 47–

390.

Traktat o Unii Europejskiej, Dz. Urz. UE C 326 z 26.10.2012: 13–46.

Uruguay Round Agreement. Agreement on Safeguards, (www.wto.org/english/docs_e/legal_e/25-safeg_e.htm; pobrano 20.07.2016).

Vienna Convention on the Law of Treaties concluded at Vienna on 23 May 1969, United Nations Treaty Series 1155: 31.

Literatura

Andersen, C. B. (2007), *Uniform Application of the International Sales Law: Understanding Uniformity, the Global Jurisconsultorium and Examination and Notification Provisions of the CISG*, (w:) Journal of Law and Commerce 24, 159–179.

Bergsten, E. (2009), *Methodological Problems in the Drafting of the CISG*, (w:) A. Janssen/ O. Meyer (red.), *CISG Methodology*. Monachium, 5–32.

Bradly, J. (2011), *Language Discrepancies in WTO Law*. (<http://ssrn.com/abstract=1789191>; pobrano 20.07.2016).

Cao, D. (2008), *Translation at the United Nations as Specialized Translation*, (w:) The Journal of Specialised Translation, 9, 39–54.

Czapliński, W./ Wyrozumska, A. (2004), *Prawo międzynarodowe publiczne. Zagadnienia systemowe*. Warszawa.

Gawłowicz, I./ Wasilewska, M. (2007), *Interpretacja umów międzynarodowych – wybrane problemy*, (w:) Roczniki Prawnicze, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 19, 129–145.

Gawłowicz, I. (2005), *Nowe rozumienie suwerenności jako signum temporis*, (w:) I. Gawłowicz/ I. Wierchowicka (red.), *Koncepcje suwerenności. Zbiór studiów*. Warszawa, 26–42.

Grucza, F. (2002), *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinatory rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. Warszawa, 9–26.

Grucza, S. 2008, *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.

Grucza, S. (2010), *Język a poznanie – kilka uwag na temat rozważania ich wzajemnych relacji*, (w:) S. Grucza / A. Marchwiński/ M. Płużyczka (red.), *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy*. Warszawa, 54–67.

Hart, H. (2012), *The Concept of Law*. Oxford.

Linderfalk, U. (2007), *On the Interpretation of Treaties. The Modern International Law as Expressed in the 1969 Vienna Convention on the Law of Treaties*. Dordrecht.

Osiejewicz, J. (2016), *Harmonizacja prawa państw członkowskich Unii Europejskiej*. Warszawa.

Poikela, T. (2003), *Conformity of Goods in the 1980 United Nations Convention of Contracts for International Sale of Goods*, (w:) Nordic Journal of Commercial Law, 1, 1–68.

Rosenne, S. (1993), *An International Law Miscellany*. Dordrecht.

Shelton, D. (1997), *Reconcilable Differences? The Interpretation of Multilingual Treaties*, (w:) Hastings International and Comparative Law Review, 20, 611–638.

Somssich, R./ et al. (2012), *Study on Language and Translation in International Law and EU Law*. Luxembourg.

Sozański, J. (2009), *Prawo traktatów: zarys współczesny*. Warszawa/ Poznań.

Tabory, M. (1980), *Multilingualism in International Law and Institutions*. Alphen aan den Rijn.

Orzeczenia

Corfu Channel (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland v. Albania), wyrok z 25.03.1948 r., ICJ Reports 1949: 24.

Delimitation of the Maritime Boundary in the Gulf of Maine Area, wyrok z 12 października 1984 r., ICJ Rep. 1984: 246.

Interpretation of Peace Treaties with Bulgaria, Hungary and Romania (Second Phase), opinia doradcza z 18.07.1950 r., ICJ Rep. 1950: 229.

Legal Consequences for States of the Continued Presence of South Africa in Namibia (South West Africa) notwithstanding Security Council Resolution 276 (1970), opinia doradcza z 21.06.1971, ICJ Rep. 1971: 16.

Strony internetowe

<https://members.wto.org/linguistics/waza.htm> [Dostęp 20.07.2016].

<https://treaties.un.org> [Dostęp 20.07.2016].

<http://www.ilo.org/MultiTransWeb/Web.mvc> [Dostęp 20.07.2016].

<http://www.ilo.org/thesaurus/defaulten.asp> [Dostęp 20.07.2016].

<http://www.fao.org/faoterm/en/> [Dostęp 20.07.2016].

<http://www.uncitral.org/clout/index.jsp> [Dostęp 20.07.2016].

Katarzyna TRYCZYŃSKA

Uniwersytet Wrocławski

Problem asymetrii kulturowej w niderlandzkich i angielskich przekładach wybranych polskich powieści współczesnych

Abstract:

Cultural asymmetry as a problem in the translation of Polish modern literary texts into Dutch and English

Resting on the position of languages and cultures in the world system one may assume that there are different attitudes towards the way in which CSIs are translated into Dutch and English (J. Heilbron 2008 & 2009). It may appear that more exoticizing procedures are applied by Dutch translators than one may expect to encounter in the English translations. This study shall thus address the issue of the cultural asymmetry and the influence of it on the translation procedures applied to culture-specific elements in the English-language translations of the Polish literary texts dating back to the second half of the 20th century. The corpus of this study consists of *Dukla* and *House of day, house of night* and their Dutch and English translations.

Wstęp

Kultura przejawia się częstokroć na wielu płaszczyznach tekstów powstałych w systemie literackim danego kraju, które funkcjonują w określonym kontekście społeczno-kulturowym. Nośnikami kultury są niejednokrotnie elementy kulturowe. Uwidacznia się ona w nich w szczególny sposób, gdyż to one zakotwiczą teksty w konkretnej kulturze i z tego powodu stanowią źródło problemów przekładowych. Kulturę i literaturę należy rozpatrywać w ramach systemu relacji interkulturowych, w którym niemal zawsze występuje pewna asymetria kulturowa. Asymetria ta oddziałuje na proces przekładu i jej wpływ widoczny jest w wybieranych strategiach translatorskich.

Niniejszy artykuł będzie próbą zbadania zależności między asymetrią kulturową a sposobem, w jaki powstają przekłady. Szczególna uwaga zostanie zatem poświęcona wpływowi wyborów translatorskich, dokonywanych w odniesieniu do przekładu elementów kulturowych na ostateczny kształt przekładu, a z drugiej strony refleksji zostanie poddany problem oddziaływania istniejącej asymetrii kulturowej na proces tłumaczenia. Dokonam tego na podstawie omówienia wybranych decyzji translatorskich tłumaczy polskiej literatury współczesnej na język niderlandzki i

angielski. Analizie poddane zostaną przekłady *Domu dziennego, domu nocnego* O. Tokarczuk i *Dukli* A. Stasiuka.

Punkt wyjścia dla rozważań stanowią badania przeprowadzone przeze mnie w ramach dysertacji doktorskiej, która była poświęcona analizie elementów kulturowych w niderlandzkich przekładach polskich powieści współczesnych, stanowiąc jednocześnie studium nad tendencjami przekładoznawczymi w trzech wyodrębnionych okresach (K. Tryczyńska 2014). W celu zgłębienia zarysowanego powyżej problemu, zreferowane badania zostały poszerzone o analizę wyborów translatorских w odniesieniu do elementów kulturowych oraz zjawiska asymetrii kulturowej w angielskich przekładach wybranych powieści.

1. Problem asymetrii kulturowej a przekład

Dla poniższych rozważań szczególnego znaczenia nabiera konstatacja J. F. Aixelá, wedle której asymetria kulturowa znajduje swoje odzwierciedlenie w dialogu między przedstawicielami odmiennych kultur (J. F. Aixelá 1996: 54). Należy przy tym pamiętać, że dialog ten zachodzi między innymi dzięki przekładowi, który stanowi most między kulturami (zob. O. Carbonell 1996: 93), a tłumacz jest postrzegany w tym dialogu jako „animator dialogu pomiędzy różnymi kulturami” (E. Tabakowska 2000: 231). Nie bez znaczenia jest fakt, iż przekład warunkuje w dużym stopniu relacja dominacji i podległości, którą może on podtrzymać bądź zachwiać (zob. L. Venuti 1998: 58).

T. Naaijken, jeden z czołowych holenderskich teoretyków przekładu, twierdzi, iż „każda kultura nieustannie przesuwając swoje granice względem innych kultur” (T. Naaijken 2004: 16). Natomiast hegemonia kulturowa przejawia się nie tylko w przekładzie, lecz jest także widoczna w produkcji książek, cyrkulacji literatury, tendencjach literackich (zob. O. Carbonell 1996: 85). Z tego też względu podejście do przekładu literackiego jest odmienne w zależności od badanej kultury, innymi słowy od systemu, w którym przekłady funkcjonują. Istotna jest przy tym pozycja i znaczenie przekładu w obrębie danej kultury oraz jego wpływ na literaturę narodową. I. Even-Zohar zakłada w swojej teorii polisystemu, że przekłady mogą uzyskać prymarne miejsce w tak zwanych słabych systemach literackich. Z kolei w systemach literackich określanych mianem silnych rzecz ma się zgoła inaczej i zjawisko to można zaobserwować jedynie, gdy przechodzą one kryzys (I. Even-Zohar 1990: 47).

Spoglądając na problem asymetrii kulturowej z perspektywy socjologicznej, warto przytoczyć stanowisko J. Heilbrona postrzegającego przekład, a w szczególności przekład literacki, jako system międzynarodowy. Transfer kulturowy, jaki zapewnia, a przynajmniej w założeniu powinien gwarantować przekład, rozpatrywany jest w ramach światowego systemu przekładów, który ma strukturę hierarchiczną (zob. J. Heilbron 2009: 110-111). W rozważaniach J. Heilbrona kluczowa jest pozycja języka, literatury i kultury w obrębie systemu, co stanowi punkt stykowy jego założeń teoretycznych z teorią polisystemu I. Even-Zohara. J. Heilbron stosuje nieco odmienną nomenklaturę, rozróżniając języki centralne i peryferyjne. Pozycja języków, tj. ich centralne lub peryferyjne położenie w ramach systemu, wpływa na

znaczenie tłumaczeń w określonych grupach językowych. Ponadto implikuje ona między innymi, że komunikacja w obrębie języków peryferyjnych odbywa się poprzez i za sprawą języka centralnego. Odnosi się to także do przekładu.

J. Heilbron zalicza język niderlandzki do grupy języków peryferyjnych (2009: 117, 2010: 4), podczas gdy język polski postrzega jako język półperyferyjny (2009: 113). Taki stan rzeczy ma daleko idące konsekwencje dla procesu przekładowego, gdyż w przypadku języków peryferyjnych i półperyferyjnych wyróżnia się następującą tendencję: decyzje dotyczące powstania i wyboru przekładów konkretnych tekstów literackich zależą przeważnie od istnienia przekładu z danego języka (pół)peryferyjnego na jeden z języków centralnych, który funkcjonuje jako swego rodzaju pośrednik. W ten sposób naśladowane są wybory centrów międzynarodowych i wyselekcjonowuje się książki zaimportowane już do jednego z języków centralnych (J. Heilbron 2009: 115). W praktyce oznacza to, że przekłady danego tekstu literackiego na język angielski lub niemiecki powstają wcześniej niż przekład na język niderlandzki.

Z punktu widzenia wyborów translatorskich istotna jest jeszcze jedna konsekwencja takiego stanu rzeczy. Hierarchiczna struktura systemu powoduje mianowicie, że w językach centralnych, gdzie przekłady nie są nad wyraz popularne, pozycja tłumacza nie jest na ogół zbyt wysoka, normy przekładowe zostają zazwyczaj dostosowane do wzorców narodowych, a 'obce' znika w przekładzie. Odwrotnie rzecz się ma w przypadku języków peryferyjnych, gdzie tłumaczenia odgrywają istotną rolę i cieszą się uznaniem, tak jak tłumacze, którzy posiadają zazwyczaj szczególny status. W związku z tym egzotyzujące techniki przekładowe są najczęściej stosowane i najbardziej akceptowalne (J. Heilbron 2010: 6)¹.

W oparciu o powyższe rozważania dotyczące pozycji języków i kultur w światowym systemie można założyć, iż mogą zachodzić rozbieżności w sposobie tłumaczenia elementów kulturowych na język niderlandzki i angielski (zob. J. Heilbron 2008 & 2009). Dopuszczalne jest wysnucie hipotezy, iż egzotyzujące techniki translatorskie są stosowane częściej przez holenderskich tłumaczy niż ma to miejsce w przypadku tłumaczeń na język angielski. Podstawą, by tak przypuszczać, są konstatacje takich teoretyków jak M. Tymoczko (1999), która twierdzi, iż wiele elementów kulturowych jest niewidocznych w angielskich przekładach. Podobne spostrzeżenia ma L. Venuti (1995), który uważa, iż udomowienie jest w tym zakresie standardową strategią translatorską.

2. Przekład a tożsamość kulturowa

Przytoczona powyżej metafora tłumaczenia jako mostu między kulturami jest silnie powiązana z problemem tożsamości narodowej. Tożsamość jest pojęciem antagonistycznym, ponieważ już w samym pytaniu o tożsamość można upatrywać świadomości różnicy (zob. A. Pstyga 2012: 235). Nie jest ona jednorodną i spójną całością,

¹ Podobnie zapatruje się na ten problem także szereg innych teoretyków przekładu: S. Bassnett & A. Lefevere (1998), P. Casanova (2009), M. Tymoczko (1999) czy też R. Jacquemond (1992).

a wprost przeciwnie jest sfragmentaryzowana i podlega nieustannym transformacjom, co rodzi pewne trudności w ustaleniu, m.in. stopnia, w jakim jest ona powiązana z danym językiem czy też miejscem. Przekład literacki stanowi jeden z czynników wprawiający w ruch procesy transformacyjne, a większość komponentów, jakie składają się na tożsamość kulturową, uwidacznia się dopiero, gdy zostanie uaktywniona w określonych warunkach. Tak się dzieje na skutek przekładu, zatem wnikliwa analiza tłumaczeń może wzbogacić wiedzę na temat tożsamości kulturowej (zob. J. Heilbron/ G. Sapiro 2007: 103; J. House/ M.R.M. Ruano/ N. Baumgarten 2005: 2). Rola przekładu literackiego w zakresie tworzenia i krystalizowania się tożsamości kulturowej jest nader istotna przede wszystkim w kulturach zdominowanych (por. J. Heilbron/ G. Sapiro 2007: 104).

Przekład wywiera nie tylko zauważalny wpływ na daną kulturę, może on również przyczynić się w pewnym stopniu poprzez interakcję i komunikację, jaką inicjuje, do konstruowania, podtrzymywania bądź modyfikowania tożsamości. Tożsamość kulturowa funkcjonuje także dzięki przekładowi, który jest jednocześnie jej odzwierciedleniem. Tłumacz zostaje osadzony w pewnej „kulturowej strukturze”, co powoduje, że wyraża na swój sposób własną, indywidualną tożsamość oraz wartości, podejmując decyzje translatorskie, tworzy charakterystyczny dla siebie styl przekładowy (zob. T. Ayoma/ J. Wakabayashi 2010: 104).

W przekładzie literackim przebrzmiewa niejednokrotnie głos „obcego”, tłumacz zaznajamia bowiem czytelników należących do danej kultury z różnymi przejawami innej kultury bądź innych kultur. C. Robyns (2004: 197) stwierdza, że przekład literacki jako taki jest potrzebny w budowaniu własnej tożsamości kulturowej, jednak może on jednocześnie stanowić dla niej potencjalne zagrożenie, ponieważ za pośrednictwem przekładu wprowadzane są na grunt danej kultury obce elementy, które często odstają od panujących tam norm i konwencji lub nie odpowiadają w pełni tymże konwencjom. Według C. Robynsa teksty obcojęzyczne i ich przekłady mogą stać się narzędziem w walce o zdefiniowanie własnej tożsamości kulturowej. Z tego powodu należy w obrębie danej wspólnoty kulturowej przyjąć określone stanowisko względem tłumaczeń, by w ten sposób móc rozwijać, definiować własną tożsamość lub bronić jej, jeśli zajdzie taka konieczność (zob. C. Robyns 2004: 198). W świetle transferu interkulturowego proces negocjacji, kształtowania i obrony tożsamości jest połączony i zależny także od pozycji danej kultury w światowym systemie (zob. K. H. Ryou 2005: 96 e.v.).

„Zetknięcie się różnych języków, obrazów świata oraz tożsamości poprzez przekład nie jest zatem i nie może być łatwe, ponieważ szczególny rodzaj kompetencji (między)-kulturowej odbiorcy decyduje o jakości odbioru i zrozumieniu” (A. Pstyga 2012: 238). W obliczu tego tłumacze muszą pełnić w tym procesie rolę uważnych obserwatorów, a także pośredników i mediatorów między kulturami oraz w świadomy sposób decydować o tym, co chcą przekazać i z czym i w jakim stopniu chcą się podzielić z czytelnikami. Oznacza to, iż tłumacz musi ogniskować swoją uwagę między innymi na przekonaniach wyrażonych w tekście wyjściowym wprost lub w sposób niebezpośredni, a także poddać pod rozagę sposób, w jaki chce przefiltrować je dla potencjalnych odbiorców przekładu. Na poziomie tożsamości istnieją

rozmaite czynniki, które odgrywają rolę zarówno w obrębie tekstu, jak i poza nim, stanowiąc ucieleśnienie przekonań oraz wartości, a jednocześnie powodują, że pewne strategie translatorskie stają się w określonych warunkach bardziej lub mniej uprzywilejowane (zob. D. Katan 2009: 90–91). Decyzje podejmowane w odniesieniu do przekładu elementów oryginału odnoszących się w wyraźny sposób do kultury wyjściowej znajdują swoje odzwierciedlenie w określonych technikach translatorskich.

3. Culture specific items² i wybory translatorskie

Każdy, kto podejmuje się tłumaczenia, zaciąga dług. Aby go spłacić, musi oddać nie te same banknoty czy monety, lecz tę samą kwotę (C.B. West 1932: 344).

Mimo upływu czasu powyższe stwierdzenie nie zdewaluowało się i nadal oddaje problem złożoności decyzji translatorskich. Ich staranny dobór sprawia, że przekazują sensy oryginału czytelnikom, którzy stykają się z tekstami praktycznie z definicji nasyconymi w jakimś stopniu obcością. Teksty te zawierają „pewne cechy i jednostki odznaczające się szczególną właściwością: mają one mianowicie zdolność wprowadzania do tekstu sensów, wywołujących u odbiorcy – przez swą niezwykłość, niezgodność z jego doświadczeniem – skojarzenia z obcymi krajami, kulturami i językami”. Powyższa konstatacja R. Lewickiego (1993: 23) odnosi się do cechy tekstów nasyconych odwołaniami kulturowymi, którą badacz określa mianem konotacji obcości.

W ramach przeprowadzonej analizy skupiłam się jedynie na takich elementach wybranych powieści, które w określonym kontekście wykazywały wyraźny związek z kulturą wyjściową. Wyekscerpowałam je i wyselekcjonowałam w oparciu o definicję J. F. Aixelá używającego w odniesieniu do elementów kulturowych określenia *culture-specific items* (CSIs) (J.F. Aixelá 1996: 58). Koncepcja J.F. Aixeli ma w moim przekonaniu kilka niekwestionowanych zalet, które są w dużej mierze związane z jej dynamicznym charakterem. Po pierwsze nie istnieją stałe elementy kulturowe ani w wymiarze czasowym, ani przestrzennym. Oznacza to, że sposób postrzegania przekładów zmienia się wraz z upływem czasu, a także jest uzależniony od miejsca ich funkcjonowania. Po wtóre elementy kulturowe należy zawsze analizować w kontekście, ponieważ nie istnieją w oderwaniu od niego. Problemy przekładowe, jakie wywołują, są wynikiem ich braku bądź innego statusu intertekstualnego w kulturze docelowej. Po trzecie elementy kulturowe stwarzają trudności przekładowe dopiero w momencie, gdy zostaną oderwane od kultury, do której przynależą, w celu wyrażenia ich w języku kultury docelowej, gdzie, jak już wspomniano, jako takie nie istnieją bądź mają zgoła inny status i znaczenie.

Choć mogłoby się wydawać, że obecność elementów kulturowych może spowodować, iż tłumacz napotka granice przekładalności, warto powtórzyć za E. Balcerzanem (1998: 71): „tłumaczenie jest pokonywaniem nieprzekładalności”. Decyzje tłumacza przynoszą rozwiązania, które okazują się przemawiać w

² Całościowe omówienie problemu przedstawiam w mojej rozprawie doktorskiej (K. Tryczyńska 2014).

większym lub mniejszym stopniu do czytelników przekładu i w założeniu powinny wynikać z obranej strategii translatorskiej. Nie ulega wątpliwości, że nie można oczekiwać identycznego odbioru i doświadczenia od czytelników przekładu, co od czytelników oryginału. Wiąże się to z przybliżonym charakterem naszej komunikacji, w której pewna niedookreśloność nie wyklucza tego, by przebiegała ona pomyślnie (zob. K. Hejwowski 2004: 73). Istotniejsze wydaje się być i wręcz niezbędne jest uwzględnienie warunków, w jakich dany przekład ma funkcjonować w języku docelowym. To właśnie pozwala tłumaczowi na interpretację sensu bądź sensów tekstu wyjściowego i wybór takich środków, które owe sensy przekażą w przekładzie w sposób zrozumiały dla czytelników pomimo pewnych luk doświadczeniowych (zob. U. Dąmbska-Prokop 2000: 196; I. Panasiuk 2003: 101).

Przekład elementów kulturowych okazuje się być jednym z najbardziej wymagających zadań stawianych tłumaczowi. Tłumacz musi odgrywać różne role w procesie przekładu, a najważniejszym jego zadaniem jest zapewnienie transferu kulturowego (A. Somló 2010: 122). Właściwy dobór technik translatorskich nie jest jednak gwarantem ostatecznego sukcesu. Istotny jest też mianowicie szereg procesów, które decydują o tym, że przekład jest odbierany we właściwy sposób w kulturze docelowej. Ma to spore znaczenie z uwagi na fakt, iż przekład wywiera wpływ na kulturę docelową, współtworząc obraz kultury wyjściowej, do której przynależy oryginał, w tym przypadku kultury polskiej. Kluczowy jest nie tylko tekst jako ciąg znaków. Istotną rolę odgrywają czynniki decydujące o ostatecznym kształcie przekładu i jego cyrkulacji w kulturze docelowej. Mowa tu o takich czynnikach jak decyzja dotycząca tłumaczenia danego tekstu i forma, w jakiej przekład zostanie wydany czy też obecność bądź brak posłowania tłumacza.

4. Analiza

Z uwagi na szeroki kontekst kulturowy analiza przekładów powinna obejmować cały szereg procesów wymienionych powyżej, które prowadzą do powstania tłumaczenia i zapewniają mu możliwość funkcjonowania w kulturze docelowej. W poniższych rozważaniach chciałabym skupić się jedynie na wycinku takiej analizy, a mianowicie na zbadaniu technik translatorskich zastosowanych w odniesieniu do elementów kulturowych w niderlandzkich i angielskich przekładach *Dukli* i *Domu dziennego, domu nocnego*³. Analiza wyborów translatorskich jest poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o to, czy przekłady polskiej prozy współczesnej na język angielski i niderlandzki wpisują się w dyskurs, w którym przejawia się asymetria kulturowa. Należy także wspomnieć, iż ze względu na swój ograniczony zasięg badanie to może być postrzegane jako badanie sygnałowe, a analiza i wnioski przedstawione poniżej mogą stanowić punkt wyjścia dla dalszych rozważań.

³ Poniższa analiza została przeprowadzona w oparciu o zmodyfikowany i uzupełniony przeze mnie model zaproponowany przez P. Kwiecińskiego (2001), a w opisie zastosowanych technik tłumaczeniowych posługuję się zaproponowanymi przez badacza anglojęzycznymi określeniami oraz stosuję rozróżnienie pomiędzy strategiami i technikami translatorskimi (zob. K. Tryczyńska 2010).

Analiza procentowego rozkładu wszystkich technik translatorskich w niderlandzkich przekładach dowodzi, iż można mówić w tym przypadku o pewnej równowadze. W obydwu przekładach Karola Lesmana da się zaobserwować inklinację do stosowania technik pośrednich, takich jak *borrowing* + *gloss*, wprowadzających do tekstu elementy kulturowe wraz z różnego rodzaju objaśnieniami. W przekładzie *Domu dziennego, domu nocnego* techniki te pojawiają się w 23% wszystkich przypadków, natomiast w przekładzie *Dukli* w nieznacznie mniejszej liczbie, bowiem są obecne w 20%. Co ciekawe elementy kulturowe obecne w *Dukli* zostały przetłumaczone na język niderlandzki przy wykorzystaniu technik egzotyzujących w ponad połowie przypadków (53%). Takie same wybory translatorskie są w wyraźny sposób obecne również w przekładzie *Domu dziennego, domu nocnego* (31%).

Najbardziej dominującymi technikami translatorskimi zastosowanymi w niderlandzkim przekładzie *Dukli* są *borrowing* (26%), *borrowing* + *gloss* (20%) i *calque* (19%). Taka konstelacja technik translatorskich sugeruje znaczącą egzotyzację przekładu, jednak ostatecznie nie dzieje się tak na poziomie makrostrukturalnym. Na poziomie mikrostrukturalnym zauważamy, że Radio Maryja pojawia się w przekładzie w praktycznie niezmienionej formie: *Radio Maria*, co jest możliwe dzięki podobieństwu leksykalnemu, a typowe marki polskich samochodów ciężarowych zostają jedynie nieznacznie dostosowane pod względem morfologicznym: żuki – *Žuks*, jelcze – *Jelczen*, tatra – *Tatra's*. To samo dzieje się z petetkiem, który pojawia się w przekładzie w postaci skrótu PTTK i zostaje opatrzony komentarzem, podobnie jak Pogórze, pączek czy sołtys. Trzecia wymieniona technika translatorska uwidacznia się w przypadku takich elementów kulturowych jak chociażby utwory muzyczne: Żółty jesienny liść – *Het gele herfstblad*, a w tym także piosenki z nurtu disco polo, w przypadku których trudno mówić o roli kulturotwórczej, służą jednak autorowi do wykreowania w oryginale specyficznej atmosfery: Siedem dziewcząt z Albatrosa – *De zeven meisjes van de Albatros*. Co ciekawe technika ta pojawia się w przekładzie także w kombinacji z zapożyczeniem: milicyjna syrenka – *een Syrena van de militie*. Połączenie tych dwóch egzotyzujących technik translatorskich skutkuje dość niezrozumiałą kombinacją wyrazową mylnie kojarzoną przez czytelników przekładu z policją.

W niderlandzkim przekładzie *Domu dziennego, domu nocnego* dominują dwie techniki: *borrowing* (23%) oraz *covert cultural substitution* (25%). Możemy oprócz tego zauważyć, że tłumacz dążył do zachowania równowagi w doborze technik translatorskich i optował za umiarkowanymi rozwiązaniami. I tak oto zauważamy, że *borrowing* czy też reprodukcja bez objaśnień, korzystając z terminu zaproponowanego przez K. Hejwowskiego (2004: 76), pojawia się w przypadku rozmaitych elementów polskiej rzeczywistości jak: Basztowa – *Basztowa*, Teleexpress – *Teleexpress* czy też WARS – *WARS*. Nie tylko ciekawe, a wręcz zastanawiające jest to, iż mamy do czynienia z tą techniką translatorską także w przypadku formy adresatywnej, która jest dla czytelników przekładu całkowicie niezrozumiała: pani magister – *Pani magister*. Znaczna część elementów kulturowych jest tłumaczona przy pomocy całkowicie odmiennej techniki translatorskiej, która powoduje, iż praktycznie stają się one niewidoczne w przekładzie: krupnik – *gortsoep*, kompot – *compote*, oscypek

– *rookkaas*, tabletki z krzyżykiem – *aspirintjes*. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na jeden z wymienionych przykładów, chodzi mianowicie o kompot. Na pierwszy rzut oka wydawać by się mogło, że mamy do czynienia z zachowaniem elementu obecnego w oryginale, ponieważ nazwa użyta w przekładzie do złudzenia przypomina polską, jednak w efekcie napój zostaje zastąpiony istniejącym w kulturze docelowej – deserem.

Wyniki analizy angielskich przekładów wskazują na dominację asymilujących technik translatorskich, co sugeruje, iż tłumacze uznają ich częste stosowanie za właściwe i uzasadnione. W angielskim przekładzie *Dukli* techniki udamawiające pojawiają się w 42% wszystkich analizowanych CSIs, natomiast w *Domu dziennym, domu nocnym* stanowią one 70% wszystkich analizowanych elementów kulturowych. W obydwu przekładach *covert cultural substitution* i *normalisation* są najczęściej stosowanymi technikami translatorskimi. Wydaje się zatem dość jasne, iż zarówno Bill Johnston, jak i Antonia Lloyd-Jones przy wyborze strategii translatorskiej pochylali się ku udomowieniu tekstu.

Analiza wszystkich technik translatorskich zastosowanych przez Billa Johnstona w angielskim przekładzie *Dukli* dowodzi, że dwoma najbardziej dominującymi są *normalisation* (28%) oraz podobnie jak w niderlandzkim przekładzie – *borrowing* (22%). Przekład ten charakteryzuje się podobnymi proporcjami w zastosowaniu poszczególnych technik translatorskich. Jako egzemplifikację pierwszej techniki translatorskiej warto przytoczyć prototypiczne zdanie pojawiające się w polskich elementarzach „To dom, to pies, a to kot Oli” – “*This is a house. This is a dog. This is James cat*” zastąpione podobnym, neutralnym zdaniem. Innymi przykładami są: milicyjna syrenka – *a police car*, obywatel – *a guy*, petetek – *the bar at the tourist office*, butelki po ptysiu – *orangeade bottles* czy też słonina – *lard*. Jeśli zaś chodzi o przykłady zastosowania egzotyzującej techniki – *borrowing*, do najciekawszych należą Radio Maryja czy Leżajskie. Analogicznie dostrzegamy, że marki samochodów zostają przeniesione w praktycznie niezmienionej formie: żuki – *Žuks*, jelcze – *Jelczes*, tatra – *Tatras*. Tak samo dzieje się z góralami – *Góral*s, dukatami – *Dukats*, wawele – *Wawels*.

Spoglądając na przekład *Domu dziennego, domu nocnego* nie można zaprzeczyć, iż zdecydowana większość zastosowanych rozwiązań udomawia tekst. Techniki egzotyzujące są nieliczne, a nawet niezauważalne zważając na to, iż techniki asymilujące: *covert cultural substitution* (42%) oraz *normalisation* (28%) występują łącznie w ponad 60% przypadków. Te wybory tłumacza *Domu dziennego, domu nocnego* są zatem znacznie bardziej spolaryzowane niż w przypadku pozostałych tekstów. Antonia Lloyd-Jones zastosowała *covert cultural substitution* w odniesieniu do: bary mleczne – *self-service cafes*, kompot – *stewed fruit*, pierogi – *meatballs*, placki ziemniaczane – *chips*, a Polsat stał się *satellite TV*. Jeśli chodzi o drugą technikę asymilującą przekład zauważamy ją w przypadku: bigos – *hot stew*, czekolada Goplana – *a bar of chocolate*, metka – *sausage*, milicja – *the police*, pedet – *a department store* oraz remik – *cards*. Rzuca się przy tym w oczy fakt, iż tłumaczka kilkakrotnie pominęła w tłumaczeniu pewne fragmenty oryginału, w których pojawiały się elementy kulturowe.

Powyższe przykłady uwiadcniają wyraźne różnice w wyborach translatorskich zaobserwowanych w holenderskich i angielskich przekładach. Różnice te unaocniają choćby takie przykłady, jak: zastąpienie w angielskim przekładzie Teleexpressu całkowicie neutralnym hiperonimem *television news*, podczas gdy w niderlandzkim przekładzie element ten został zachowany w niezmienionej formie. Podobnie rzecz ma się w przypadku tłumaczenia wyrazów pączek czy petetek. Obydwa odnajdujemy w niderlandzkim tłumaczeniu w niezmienionej formie, podczas gdy w przekładzie na język angielski są praktycznie niedostrzegalne, gdyż zostały przełożone jako *doughnut* i *bar at the tourist office*. Oprócz różnic dostrzegamy także pewne podobieństwa i można stwierdzić, że istnieje pewna korelacja przy zastosowaniu przytoczonych powyżej technik egzotyzujących w przekładzie Dukli, choć ich natężenie w angielskim tłumaczeniu jest znacznie mniejsze. Przykładów jest wiele, niemniej możemy dojść do ciekawych i nieco odmiennych wniosków, gdy przeanalizujemy wybrane elementy kulturowe w szerszym kontekście. Wówczas nasuwa się następujące spostrzeżenie: nie wszystkie z wymienionych elementów kulturowych są w przekładzie w pełni zrozumiałe, choć kontekst pomaga w tym zakresie w dużym stopniu i minimalizuje w znacznym stopniu potencjalną obcość. Przejawem starań tłumacza mających na celu uczynienie przekładu zrozumiałym dla czytelników, którzy określone elementy kultury wyjściowej postrzegają jako obce, wydaje się być zauważalna skłonność do opatrywania egzotycznych elementów przekładu przypisami czy też różnego rodzaju objaśnieniami.

Kolejna obserwacja płynąca z przeprowadzonej analizy brzmi, że dość rzadkie stosowanie technik asymilujących przekład w niderlandzkich tłumaczeniach na korzyść technik egzotyzujących sugeruje, że Karol Lesman wpisał się w zauważalną tendencję będącą wynikiem normy przekładowej panującej w kulturze docelowej. Zamierzenie to zostało w pełni osiągnięte, gdyż czytelnicy niderlandzkich przekładów napotykają elementy naznaczone polskością. Biorąc jednak pod uwagę szeroko pojęty kontekst, ogólna strategia translatorska powinna zostać raczej określona jako umiarkowanie udamawiająca. Pokazuje to, jak znaczący jest kontekst, w którym nawet obco brzmiące wyrażenia mogą być odbierane jako zrozumiałe, a ich obcość staje się czasem wręcz niedostrzegalna.

Nieco inaczej rzecz się ma na pierwszy rzut oka w przypadku angielskich przekładów Dukli i *Domu dziennego, domu nocnego*, tam bowiem techniki asymilujące dominują. Warto uzupełnić powyższą konstatację o uwagę dotyczącą przekładu Dukli. Efekt wyborów translatorskich Billa Johnsona świadczyć może o tym, że autor dążył do uzyskania harmonijnego przekładu poprzez zrównoważony dobór technik translatorskich. Spoglądając na obydwie przekłady na język angielski z perspektywy makrostrukturalnej, można stwierdzić, że pole obcości jest w nich wyraźnie zminimalizowane nie tylko poprzez zastosowanie asymilujących technik przekładowych, ale także poprzez kontekst, w jakim elementy kulturowe się pojawiają.

5. Uwagi końcowe

Przeprowadzona analiza wskazuje na znaczenie szeroko pojętego kontekstu dla rozpatrywania wyborów translatorskich. Oznacza to zatem, że elementy kulturowe na-

leży badać zawsze w kontekście kultury, na której grunt zostają przeniesione, a wpływ, jaki na nią wywierają, zależy w dużej mierze od sposobu, w jaki zostają wyrażone, oraz od wspomnianego już kontekstu, w którym funkcjonują. Ponadto świadomość czytelników dotycząca tego, iż mają do czynienia z przekładem, sprawia, że spodziewają się elementów obcej kultury, a wręcz oczekują pewnej inności. Mimo iż obcość kulturowa stanowi dla tłumacza niejednokrotnie spore wyzwanie, wzbogaca kulturę docelową, na grunt której tłumacz zaszczepia nowe koncepcje czy terminy.

Zaobserwowana dyskrepancja między niderlandzkimi i angielskimi przekładami analizowanych tekstów w zakresie zastosowanych technik translatorskich może wydawać się na pierwszy rzut oka dość znacząca z uwagi na rozbieżności w przypadku przekładu poszczególnych elementów kulturowych. Należy jednak zauważyć, że różnice między przekładami nie są ostatecznie tak duże, ponieważ na poziomie makrostrukturalnym strategię translatorskie w poszczególnych przekładach możemy postrzegać jako udamawiające.

W związku z powyższym należy pamiętać, iż zmiany lub ich brak w odniesieniu do obecnej sytuacji społeczno-kulturowej i geopolitycznej w kulturze docelowej określają i wpływają na pozycję danego języka i literatury. Są to czynniki, które tłumacz musi brać pod uwagę w pierwszej kolejności przy wyborze strategii translatorskiej, a następnie określonych technik translatorskich w celu stworzenia tekstu odpowiadającego obecnej sytuacji panującej w kulturze docelowej. Dotyczy to także wiedzy czytelników przekładu na temat kultury wyjściowej, jak również norm przekładowych obowiązujących w kulturze docelowej.

Wyniki analizy stanowią wstępne potwierdzenie hipotezy stanowiącej, iż stosunkowo słaba pozycja polskiej kultury względem kultury anglo-amerykańskiej znajduje swoje odzwierciedlenie w przekładzie na język angielski w postaci dominacji technik udomawiających. Z kolei peryferyjna pozycja holenderskiej kultury i języka niderlandzkiego w połączeniu ze skłonnością holenderskich tłumaczy do stosowania egzotyzujących technik translatorskich potwierdza założenie, że tak zwany import kulturowy odgrywa istotną rolę w Niderlandach. Zatem tendencja do stosowania egzotyzujących rozwiązań w niderlandzkich przekładach i jej brak w angielskich przekładach stanowi potwierdzenie tezy M. Tymoczko (1999). W przekonaniu badaczki w językach i kulturach peryferyjnych przekład jest wszechobecny i ma spore znaczenie dla między innymi rozwoju literatury. Status tłumaczy jest w takich kulturach wysoki, a wybory translatorskie ogniskują się przeważnie wokół technik egzotyzujących. Natomiast w obrębie kultur i języków dominujących jest odwrotnie. Świadczy to także o tym, że asymetria kulturowa między dwoma wspólnotami językowymi i kulturowymi znajduje swoje odzwierciedlenie w dyskursie członków tychże wspólnot i można podsumować to słowami O. Carbonella (1996: 85), który twierdzi, iż hegemonia kulturowa zawsze znajduje swoje odzwierciedlenie w przekładzie.

Bibliografia

- Aixelá, J. F. (1996), *Culture-specific Items in Translation*, (w:) R. Alvarez/ M.C.A. Vidal (red.), *Translation, Power, Subversion*. Clevedon/ Philadelphia/ Adelaide, 52–78.
- Ayoma, T./ J. Wakabayashi (2010), *Identity and Relationships in Translated Japanese Literature*, (w:) C. Maier/ F. Massardier-Kenney (red.), *Literature in Translation. Teaching Issues and Reading Practices*. Kent/ Ohio, 101–116.
- Balcerzan, E. (1998), *Czym jest nieprzekładalność – faktem praktyki translatorskiej czy zmyśleniem teoretyków?*, (w:) P. Fast (red.), *Przekład artystyczny a współczesne teorie translatologiczne*. Katowice, 57–71.
- Bassnett, S./ A. Lefevere (1998), *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation*. Clevedon etc.
- Carbonell, O. (1996), *The Exotic Space of Cultural Translation*, (w:) R. Alvarez/ M.C. A. Vidal (red.), *Translation, Power, Subversion*. Clevedon/ Philadelphia/ Adelaide, 79–98.
- Casanova, P. (2002, 2009), *Consecration and accumulation of literary capital. Translation as unequal exchange*, (w:) M. Baker (red.), *Translation studies. Critical Concepts in Linguistics*, vol. II, 85–107.
- Dąbska-Prokop, U. (2000), *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa.
- Even-Zohar, I. (1978, 1990), *The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem*, (w:) *Polysystem Studies, Poetics Today*, 11 (1), 45–51.
- Hejwowski, K. (2004), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa.
- Heilbron, J./ G. Sapiro (2007), *Outline for a sociology of translation. Current issues and future prospects*, (w:) M. Wolf/ A. Fukari (red.), *Constructing a Sociology of Translation Studies*, 93–107.
- Heilbron, J. (1999, 2009), *Towards a sociology of translation. Book translations as a cultural world- system*, (w:) M. Baker (red.), *Translation studies. Critical Concepts in Linguistics*, vol. II, 108–124.
- Heilbron, J. (2010), *Structure and Dynamics of the World System of Translation*, (<http://portal.unesco.org/culture/es/files/40619/12684038723Heilbron.pdf>/Heilbron.pdf; pobrano 08.04.2016).
- House, J./ M. R. M. Ruano/ N. Baumgarten (2005), *Introduction*, (w:) J. House/ M.R. M. Ruano/ N. Baumgarten (red.), *Translation and the Construction of Identity*. IATIS Yearbook 2005. Seoul, 1–12.
- Jacquemond, R. (1992), *Translation and Cultural Hegemony: The Case of French-Arabic Translation*, (w:) L. Venuti (red.), *Rethinking Translation – Discourse, Subjectivity, Ideology*. London/ New York, 139–58.
- Katan, D. (2009), *Translation as intercultural communication*, (w:) J. Munday (red.), *The Routledge Companion to Translation Studies*. London – New York, 74–92.
- Kwieciński, K. (2001), *Disturbing strangeness*. Toruń.
- Lewicki, R. (1993), *Konotacja obcości w przekładzie*. Lublin.

- Naaijken, T. (2004), *Een wereld van verschil. Over taal en cultuur in vertaling*, (w:) S. Evenepoel/ G. Rooryck/ H. Verstraete (red.), *Taal en cultuur in vertaling. De wereld van Cees Noteboom*. Antwerpen/ Apeldoorn, 13–23.
- Panasiuk, I. (2003), *Miejsce modelu lakun w obrębie teorii tłumaczenia kultur*, (w:) K. Hejwowski (red.), *Teoria i dydaktyka przekładu*. Olecko, 99–112.
- Pstyga, A. (2012), *Przekład jako spotkanie różnych tożsamości*, (w:) Slavia Meridionalis, 12, 235–247.
- Robyns, C. (2004), *Eigen vertoog eerst. Vertaling als een bedreiging voor culturele Identiteit*, (w:) A. B. M. Naaijken/ H. Bloemen/ C. Koster/ C. Meijer (red.), *Denken over vertalen. Tekstboek Vertaalwetenschap*. Nijmegen, 197–208.
- Ryou, K. H. (2005), *Aiming at the Target. Problems of Assimilation and Identity in Literary Translation*, (w:) J. House/ M. R. M. Ruano/ N. Baumgarten (red.), *Translation and the Construction of Identity. IATIS Yearbook 2005*. Seoul, 96–108.
- Sánchez, M. T. (2009), *The Problems of Literary Translation: A Study of the Theory and Practice of Translation from English into Spanish*. Bern.
- Somló, A. (2010), *The Role of Literary Translators in the Mediation of Ideas and Literature Across Culture*, (w:) T. Naaijken (red.), *Event of incident. On the Role of Translation in the Dynamics of Cultural Exchange*. Bern etc., 121–140.
- Tabakowska, E. (2000), *Poprawność polityczna jako kryterium oceny przekładu*, (w:) O. Kubińska/ W. Kubiński (red.), *Przekładając nieprzekładalne III*. Gdańsk, 217–232.
- Tryczyńska, K. (2010), *Over de transfer van Poolse cultuurgebonden elementen bij de vertaling. Enkele theoretische overwegingen*, (w:) Neerlandica Wratislaviensia, XIX, 159–175.
- Tryczyńska, K. (2014), *Vertaaltendensen in de Nederlandse vertalingen van Poolse hedendaagse romans. Een vergelijkende studie van cultuurgebonden elementen*, niepublikowana dysertacja doktorska, Uniwersytet Wrocławski, 2014.
- Tymoczko, M. (1999), *Post-colonial writing and literary translation*, (w:) S. Bassnett/ H. Trivedi (red.), *Post-colonial Translation*. London/ New York, 19–41.
- Vandeweghe, W. (2005), *Duo teksten. Inleiding tot vertaling en vertaalstudie*. Gent.
- Venuti, L. (1998), *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*. London.
- West, C. B. (1932), *La théorie de la traduction au XVIII siècle*, (w:) Revue Littérature Comparée, 12, 330–355.

Jerzy ŻMUDZKI

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Ekwiwalencja translacyjna – próba określenia jej aktualnego statusu jako zjawiska i terminu w ogólnej perspektywie translatorycznej

Abstract:

Dealing with Equivalence in Translation – an Approach to explain its actual Status as real Phenomenon in Translation Process and as a Term within a whole Perspective of Translation Theory

The article outlines and evaluates various concepts of equivalence in Translation Studies with special regard to its ontological and processual relativism. Finally the paper elaborates on the anthropological base of explanation the new concept and determination of functional criterions, which make possible, to overcome the fundamental opposition between fidelity and freedom in translation and to establish the functional solution of a special sort of theoretical problem in the theory of translation.

Zagadnienie ekwiwalencji translacyjnej, którym chciałbym się zająć w niniejszym tekście zgodnie z jego zaanonsovaniem tematycznym w tytule, należy bez wątpienia do klasycznych kwestii/zagadnień poruszanych w dyskursie translatorycznym, translologicznym, przekładoznawczym czy też w ramach tzw. lingwistyki translacji a także lingwistyki kognitywnej, lingwistyki tekstu, który był prowadzony wzgl. uprawiany na przestrzeni wielu wieków w ramach różnych dyscyplin, tradycji, szkół, paradygmatów a także profili badawczych i jest kontynuowany aż po dzień dzisiejszy. Ze względu na ograniczenia wynikające ze specyfiki tej publikacji nie możliwe jest przeprowadzenie w tym wymiarze i zakresie, być może oczekiwanego, pełnego bilansu historycznego kształtowania się i rozwoju pojęcia i terminu ekwiwalencji. Skoncentruję się natomiast na głównej charakterystyce dynamiki koncepcyjnej ekwiwalencji translacyjnej i zaprezentowaniu nowych jej interpretacji.

Zadeklarowana próba ponownego przedyskutowania tego zagadnienia, być może ryzykowna z uwagi na aporyczny charakter wielu dotychczas prezentowanych rozwiązań i definicyjnych określeń tego rodzaju specyficznej relacji między tekstem wyjściowym a jego tłumaczeniem znajduje swą bezpośrednią motywację w istniejącej różnorodności interpretacji i koncepcji zjawiska oraz obszaru pojęciowego tego terminu. Zatem przegląd referujący i charakteryzujący koncepcje ekwiwalencji oraz terminy pokrewne jej pojęciowo będzie musiał zawierać niezbędną selekcję repre-

zentatywną i typologicznie uogólnioną, wykazującą przede wszystkim krajobraz różnic terminologicznych i definicyjnych. Efektem tych ewaluacji powinna być końcowa propozycja określenia zespołu kryteriów jako odniesień determinujących relacje równoważności między tekstem wyjściowym a docelowym i wykazania dzięki temu zabiegowi obszaru czynników determinujących i w odpowiedni sposób kształtujących tę relację. Wspomniane kryteria postaram się wywieść z paradygmatu antropocentrycznego zastosowanego do analizy i interpretacji rzeczywistości translacyjnej w ramach jej ontologicznych uwarunkowań.

Podstawę definicyjną terminu (wyrażenia) „ekwiwalencja”, zapożyczonego w teoriach translacji z matematyki i logiki, stanowi tożsamość/podobieństwo a także różnica charakteryzujące relację pomiędzy tekstem wyjściowym a docelowym. (Pojęcie różnicy zgodnie z teorią Heideggera (2010) jest bowiem implikowane istnieniem tożsamości a nie identyczności.) Jednakże owa tożsamość począwszy od koncepcji Arystotelesa, która miała stanowić podstawę pojęcia ekwiwalencji a zwłaszcza obszar jej operowania, ulegała w różnych koncepcjach translacji i jej modelach teoretycznych zmianom i istotnym przesunięciom definicyjnym. Wynikały one z różnego wzgl. odmiennego profilowania interpretacyjnego omawianej/badanej podstawowej relacji między tekstem wyjściowym a tłumaczeniem poza lub w ramach procesu translacji w zależności od stosowanego paradygmatu metodologiczno-interpretacyjnego. Wspomnianą dynamikę kształtowania się tego terminu oraz rozwoju jego zakresu pojęciowego w ramach refleksji translatorycznej bardzo trafnie ujmuje i syntetyzując prezentuje D. Urbanek (2004: 90-124). Wyróżnia ona 3 etapy ewolucji poglądów na relację przekładu do oryginału omawiając dokładnie i szeroko koncepcje ekwiwalencji na tle kształtowania się różnych teorii translacji. Etapy te tworzą i charakteryzują następujące właściwości tej relacji i procesu:

1. tożsamość i podobieństwo;
2. podobieństwo z rozszerzonym zakresem o aspekt komunikacyjno-pragmatyczny, wartość komunikacyjną, o perspektywę procesu translacji wychodzącą poza tę podstawową relację, gdzie tenże proces rozpatrywany jest jako zjawisko *mimesis*;
3. różnicowanie naturalne w procesie translacji i wynikające stąd różnicujące nacechowanie tłumaczenia względem oryginału.

W zakresie wymienionych trzech etapów wspomniana dynamika kształtowania się poglądów na tę podstawową relację dotyczy nie tylko zmiany zakresu pojęciowego tego terminu, lecz ukazuje przede wszystkim istotny kierunek owych zmian, a mianowicie stopniowe odchodzenie od tożsamościowego pojmowania/interpretowania tej relacji. Bowiem poglądy na translację, zwłaszcza na etapie początkowym zawierały przede wszystkim dość restrykcyjne traktowanie związku pomiędzy oryginałem a tłumaczeniem tzn. w kategoriach równoważności tożsamościowej, charakteryzującej również sam proces translacji oraz postulowanej w ramach określonych oczekiwań czy też preskrypcji zadaniowych i jakościowych. Z tego też względu takie tożsamościowe pojmowanie dyskutowanej relacji spowodowało zapożyczenie nazwy „ekwiwalencja” z logiki i matematyki poprzez analogię cech definiowanych przez te dyscypliny a zjawiskiem translacyjnym, w wyniku czego skutki stały dość

widoczne w fazie formalno-lingwistycznego traktowania tej relacji. W ujęciu ogólnym trójetapowej charakterystyki tworzony był określony metajęzyk opisu zarówno w kategoriach statycznych, odnoszących się do wyniku translacji, a także dynamicznych, charakteryzujących sam proces translacji. Efektem refleksji translatorycznej, dotyczącej zjawiska ekwiwalencji translacyjnej w powyższym usystematyzowaniu, było wyłonienie i określanie coraz to innych typów wzgl. rodzajów ekwiwalencji z jednej strony; z drugiej zaś strony miało miejsce wprowadzanie innych terminów konkurujących z ekwiwalencją jako terminem oraz z jej definicją lub w najlepszym razie synonimicznych do niej po to, aby precyzyjniej oznaczyć nowe aspekty wyróżnione w ramach interpretacji rzeczywistości translacyjnej.

W zależności od sposobu postrzegania i interpretowania tej relacji używano różnych nazw o charakterze terminologicznym, które miały na celu utrwalenie efektów tejże interpretacji oraz zachowanie jak najwyższego stopnia adekwatności konceptualizacyjnej charakteryzującej daną teorię. Wspomniana różnorodność nazw dla oznaczenia tej relacji dość ilustratywnie charakteryzuje krajobraz koncepcyjny i terminologiczny wyłaniający się z badań i refleksji nad tym fundamentalnym zjawiskiem translacyjnym. Do najbardziej znanych terminów konkurencyjnych, synonimicznych lub też zastępczych względem ekwiwalencji, używanych w różnych koncepcjach zarówno translacji jak też i ekwiwalencji i występujących w translatoryce, przekładoznawstwie czy też translologii należy zaliczyć:

1. odpowiedniość – B.Z. Kielar (1988: 60);
2. inwariancję” – O. Kade (1968: 11), R.K. Minjar-Beloruczew (1980: 37), A. D. Szwejcer (1988: 85);
3. relewancję – E. A. Gutt (1991, 1997);
4. adekwatność – K. Reiss/H.-J. Vermeer (1984: 139);
1. 5. intertekstualność – D. Urbanek (2004: 133-145), A. Pym (1992), D. Kenny (1998: 80), B. Z. Kielar (2003: 47), R. Nycz (1993);
5. koherencję translacyjną – P. Kussmaul (1986: 224);
6. optymalność (jako analogon pojęcia adekwatności) – J. Ziomek (1975: 47);
7. wierność – R. Ingarden (2000: 97-118), W. Koller (1992: 227);
8. lojalność – L. Venuti (1995), W. Koller (1992: 227), Chr. Nord (1989: 102);
9. prototyp semantyczny – M. Snell-Hornby (1988: 26-31, 263), D. Cruse (1992: 20-30);
10. zbieżność obrazowania – E. Tabakowska (2001: 100);
11. aproksymację – J.-R. Ladmiral (1981: 393), J. Żmudzki (1991);
12. analogię i podobieństwo – B. Lewandowska-Tomaszczyk (2010: 23-27);
13. implikację – H. Siever (2010: 309).

Ewolucję poglądów na ekwiwalencję jako fundamentalną relację pomiędzy tekstem wyjściowym a docelowym i tym samym na istotę procesu translacji charakteryzuje przede wszystkim odniesienie do dwóch fundamentalnych kategorii, determinujących zarówno proces translacji jak też i jego produkt, a mianowicie „wierność” i „wolność” (lub też niewierność) względem oryginału, z których dyskutowana relacja wywodzi się stanowiąc jej genezę. Ich naturalne występowanie w ramach każdego procesu translacji wymuszało pytanie dotyczące rozstrzygnięcia tej wzajemnej

sprzeczności występującej przede wszystkim w ramach praktyki translacji, w której zawsze zachodzi tworzenie określonego kompromisu. Pytanie to i odpowiedź w postaci tzw. maksymy translacyjnej, uznawanej za klasyczną, miał sformułować już św. Hieronim (1973) w znanym dziele „Vulgata”. Zgodnie z tą maksymą tłumaczyć należy tak wiernie, jak to jest możliwe i tak swobodnie tzn. niewiernie, jak to jest konieczne. Jednakże odpowiedź ta z pozoru nie zawierała rozwiązania tej sprzeczności pomimo uprawianej przez tysiąclecia praktyki translacji i powodowała w kształtowaniu się refleksji translatorycznej czy też translatologicznej przyznanie tej bipolarnej konstelacji statusu aporemu. Przyczynę takiego stanu rzeczy wyjaśnia dość dokładnie R. Stolze (2003: 145) wykazując, że traktowanie tej relacji w kategoriach alternatywy powoduje trwanie w obrębie aporii jako stanu nierozwiązywalności tego problemu. Tworząc konstelację alternatywną oba te pojęcia zawierają w obszarach swych odniesień cały szereg pomniejszych pytań szczegółowych np.:

- a) jak należy definiować „wierność”?
- b) do jakich konstytuentów tekstu wyjściowego kategoria wierności odnosi się?
- c) które z tych konstytuentów tłumacz powinien w sensie dezyderatywnym „zachować” w tekście docelowym?
- d) czy relacja wierności względem tekstu wyjściowego jest stopniowalna?
- e) które konstytuenty tekstu wyjściowego w procesie translacji będą objęte ze względu na jego specyfikę ontologiczną kategorią wierności względnej (relatywnej) a które wolnością od wierności czyli zmiennością w zakresie inwariancji?

Próby rozstrzygnięcia pomiędzy wiernością a wolnością w translacji, co zawsze prowadzi do stworzenia konkretnej relacji ekwiwalencji między tekstem wyjściowym a jego tłumaczeniem przede wszystkim w każdym procesie translacji, znajdujemy w klasycznych teoriach św. Hieronima, Lutra czy też Schleiermachera, którzy w ramach swych rozwiązań formułowali konkretne zalecenia dezyderatywne. I tak św. Hieronim (1973 *passim*) opowiadał się za zachowaniem ciągłości sensów w translacji wyłączając formę językową tekstu wyjściowego poza zakres wierności i włączając ją jednocześnie do obszaru wolności translacyjnej. Luter (1973 *passim*) natomiast podkreślał z jednej strony wagę interpretacji indywidualnej oryginału przez tłumacza z drugiej zaś świadome wyprofilowanie tekstu docelowego w dostosowaniu go do potrzeb adresata. A zatem wolność pojmował w zorientowaniu na adresata i taką orientację traktował jako zadanie pragmatyczne i legitymizację tejże wolności. Schleiermacher (1838: 47) rozpatruje tę alternatywę translatoryczną w taki sposób, że po pierwsze wykazuje dwukierunkowość procesu translacji w sensie jej albo retrospektywności albo prospektywności, opowiada się przeciwko dopasowaniu autora oryginału do adresata translacji oraz przeciwko mieszanii tych dwu kategorii wierności i wolności a przede wszystkim wykazuje dominację orientacji na tekst wyjściowy/jego autora nawet kosztem występowania elementów obcości w translacji. Podkreśla przy tym fakt indywidualnej interpretacji tekstu wyjściowego w każdym procesie translacji przez tłumacza.

Jeden z klasyków współczesnej teorii translacji O. Kade (1968) zdecydowanie przeciwstawia się traktowaniu relacji między tymi kategoriami jako rzeczywistej

alternatywy. Bowiem w każdym procesie translacji podejmowane są konkretne decyzje dotyczące określenia granic tego, co stanowi możliwość wiernej wzgl. dosłownej translacji, gdyż dopiero to skutkuje wyłonieniem konieczności translacji niewiernej tzn. wolnej od determinacji przez tekst wyjściowy. Kade uważa zatem, iż możliwość wierności w przypadku konkretnej translacji implikuje konieczność wolności translacyjnej. Jako rozwiązanie proponuje pewien rodzaj syntezy pomiędzy tymi sprzecznościami, którą opiera na zasadzie dialektycznej. W myśl tej zasady treść i forma tekstu tworzą dialektyczną całość tekstu, wzajemnie się warunkując, pomimo tego, że pozostają w pewnej sprzeczności względem siebie. Jednakże jako obszar dominujący tekstu, zachowujący prymat w podejmowaniu decyzji translacyjnych uznaje on jednoznacznie płaszczyznę treści jako obszar odniesienia, przypisuje mu w związku z tym status stałości/niezmienności (inwariancji) i traktuje jednocześnie jako bazę zobowiązania tłumacza do wierności a tym samym ekwiwalencji. Zastępuje w taki sposób pojęcie wierności pojęciem ekwiwalencji a pojęcie wolności pojęciem „nieekwiwalencji” wzgl. jej brakiem. Z takiej interpretacji wyłania się dominacja tekstu wyjściowego jako główna orientacja w translacji o charakterze retrospektywnym. Innym klasycznym przedstawicielem takiej orientacji jest także W. Koller (2004: 226).

Ponieważ i te rozwiązania o alternatywnym wyprofilowaniu cechowała w dalszym ciągu trudna do przezwyciężenia aporyczność i jednostronność rozwiązania translatorycznego, pojawiły się próby poszerzenia perspektywy translacyjnej o określone parametry i współczynniki procesu translacji, które były sukcesywnie włączane do modelowania interpretacyjnego tego obszaru rzeczywistości translacyjnej i wyłaniania zakresu tworzącego fundament relacji ekwiwalencji. Określony przełom w tym zakresie spowodowały poglądy i prace takich badaczy i teoretyków w Niemczech jak K. Reiss i H.-J. Vermeer (1984), J. Holz-Mänttari (1984 i 1986), W. Wilss (1988), M. Snell-Hornby (1988), Chr. Nord (1989 i 1999), R. Stolze (2003: 144). Wspólną cechą charakteryzującą koncepcje translacji oraz ekwiwalencji translacyjnej wymienionej grupy badaczy było zorientowanie procesu translacji na cel czyli skopos oraz jego odniesienie do innych parametrów i współczynników warunkujących to teleologiczno-funkcjonalne wyprofilowanie całego kompleksu operacji translacyjnych. Taka orientacja sygnalizowała jednoznacznie dominację perspektywności w pojmowaniu translacji i otwierała jednocześnie perspektywę i zasadę funkcjonalnie koniecznej wolności od tekstu wyjściowego zgodnie ze znaną maksymą funkcjonalistów, że cel uświęca środki. Jednakże z drugiej strony ten radykalizm funkcjonalny rodził określone zagrożenie uwikłania się w subiektywizm funkcjonalny w postaci absolutnej wzgl. nieograniczonej wolności tłumacza. Tego rodzaju zagrożenia trafnie identyfikuje R. Stolze (2003: 144) poddając je zdecydowanej krytyce. Interpretacyjne poszerzenie modelu translacji, zaproponowane przez K. Reiss i H.-J. Vermeera, podejmuje w swych pracach Chr. Nord (1991: 102) wyprawiając kategorię wolności, w jej rozumieniu jako lojalność, zdecydowanie poza tekst wyjściowy i uzależniając ją od takich współczynników procesu translacji i jednocześnie jego parametrów jak: zlecniodawcy, odbiorcy tekstu docelowego, autora tekstu wyjściowego, funkcjonujących jako partnerzy wzgl. aktanci działania

translacyjnego. W takim modelu kategoria wolności translacyjnej uzyskuje rangę wolności funkcjonalnej, która jest realizowana kosztem tekstu wyjściowego. W podobnym kierunku argumentują H. Hönl/P. Kussmaul (1982: 19) und P. Kussmaul (2000:32) oraz W. Wilss (1988) opowiadając się za dominacją podejścia perspektywnego. Uważają oni mianowicie, że w każdym procesie translacji nie zachodzi jedynie zwykłe odtwarzanie, „rekreowanie” tekstu wyjściowego, lecz kreatywne różnicowanie tekstu wyjściowego w tekście docelowym. W związku z tym w procesie translacji zachodzi naturalna konieczność dyferencjacji tekstu wyjściowego przez tłumacza. I w tym punkcie R. Stolze (2003:149) rozpoznaje określone zagrożenia dotyczące braku ustalenia parametrów i odniesień wyznaczających granice tej kreatywnej wolności wzgl. swobodnej kreatywności tłumacza i jego zasadnego uwalniania się od tekstu wyjściowego. Swego rodzaju dynamizację interpretacyjną i przezwyciężenie aporyczności tej relacji proponuje J. Holz-Mänttari (1984 *passim*) w jej teorii działania translacyjnego włączając do modelu procesu translacji tłumacza wraz z jego zadaniem translacyjnym legitymizującym konieczną dyferencjację tekstu docelowego względem wyjściowego.

W dyskusji rozpatrującej stosunek tych dwu kategorii do siebie tworzących relacje ekwiwalencji warto jednakże zwrócić uwagę na czynniki determinujące te zasadnicze modalności usytuowane przede wszystkim w procesie translacji, ponieważ to one właśnie oddziałują regulująco na proces translacji i wpływają na konkretne rozstrzygnięcia tłumacza funkcjonującego w układzie tych dwu pozornie przeciwstawnych kategorii, ponieważ w procesie translacji zawsze uzewnętrznia się ich charakter komplementarny. I w tym kierunku idą interpretacje i modelowanie relacji ekwiwalencji, prowadzone i kontynuowane są także próby formułowania określonych rozwiązań również na gruncie polskiej translatoryki. Dotyczą one w takiej samej mierze rozpatrywania wzajemnej relacji pomiędzy kategorią wierności i wolności w translacji wraz z ich specyfiką modalnościową. Przykład reprezentatywny w tym zakresie stanowi koncepcja D. Urbanek (2004), która w swym modelu translacji wyróżnia bardzo charakterystyczną cechę tej relacji a mianowicie paradoks ontologiczny. Opierając się na poglądach E. Kasperskiego (1992: 70–71) za punkt wyjścia obiera klasyczna zasada *mimesis* charakteryzującą zarówno proces jak też i jego rezultat. Oba te obszary są determinowane przez dwa rodzaje modalności: po pierwsze przez konieczność związku pomiędzy oryginałem a translatem tzn. pomiędzy obiektem naśladowanym i naśladowującym. Jednakże ten ostatni musi zawierać konieczne podobieństwo do oryginału czyli zachować wierność względem niego ale nie identyczność. Drugi rodzaj modalności to konieczność różnicy (wolności) obiektu naśladowanego wobec naśladowanego. Z tego też względu Urbanek odróżnia ontologię referencji tekstu docelowego względem wyjściowego od ontologii utworu naśladowanego w zakresie jego kreatywnej autonomii funkcjonalnej. Ze względu na wzajemne warunkowanie się tych dwu ontologii w ramach translacji Urbanek znajduje następujące rozwiązanie: dla współistnienia tych sprzeczności proponuje termin ontologia komplementarności. A zatem konieczność podobieństwa jako ontologia referencji wzgl. wierności implikuje konieczność różnicy i różnicowania w ramach ontologii komplementarności wzgl. wolności. U podstaw tak pojmowanej mime-

tyczności leży według Urbanek paradoks ontologiczny. Ukazuje on bardzo wyraźnie status translatu z jednej strony jako tworu wtórnego (sekundarnego) względem oryginału z drugiej zaś jako komplementarnie autonomicznego. Zarówno wspomniana sekundarność jak też komplementarna autonomia mogą być w zależności od konkretnego przypadku translacji w różnym stopniu poszerzane lub zawężane. Jednakże i w tej teorii ontologia referencji oraz ontologia komplementarności jako koniecznego różnicowania pozbawione są istotnych kryteriów determinacji modalnościowych pomimo uznania koncepcji komplementarności translacji przez D. Urbanek za tzw. „złoty środek”.

Kolejną interesującą próbę nowej interpretacji zjawiska ekwiwalencji translacyjnej podejmuje również B. Lewandowska-Tomaszczyk (2010: 23). Wychodzi ona najpierw od krytyki pojmowania ekwiwalencji na sposób arystotelesowski czyli jako relacji „jednoznaczności pomiędzy dwoma *takimi samymi* systemami” uważając, że w takim jej rozumieniu ekwiwalencja w przekładzie nie istnieje ze względu na istniejące różnice systemowe. Twierdzi natomiast, iż istnienie pewnych analogii, pewnych typów podobieństwa między systemami uzasadnia wystarczająco pojmowanie ekwiwalencji translacyjnej jako analogii i podobieństwa, które są warunkiem koniecznym i nieodzownym każdej translacji. Wskazuje na stopniowalność ekwiwalencji między tekstem wyjściowym a docelowym, która wynika ze zróżnicowania w skutek rekonceptualizacji i rekontekstualizacji, charakteryzujących proces translacji i wpływających na decyzje tłumacza odnośnie zapewnienia określonego stopnia ekwiwalencji. Bardzo cennym zabiegiem jest określenie kryteriów konstruowania podobieństwa w oparciu o takie parametry, jak typ komunikacji i wykorzystywane przez niego rodzaje podobieństwa i skale. W ramach typów komunikacji B. Lewandowska-Tomaszczyk wyróżnia komunikację aproksymacyjną, równoległą i uszczegółowioną, która reguluje rodzajami podobieństwa, jak:

- A. podobieństwo fizyczne: fonetyczne, graficzne/grafemiczne;
- B. podobieństwo koncepcyjne: naturalne – prototyp kulturowy, składnikowe – definicja, funkcjonalne, symboliczne, perspektywizujące, aksjologiczne, ideologiczne, polisemiczne, metonimiczne, metaforyczne;
- C. podobieństwo statystyczne (frekwencja): jednowymiarowe, wielowymiarowe;
- D. podobieństwa złożone jako zgrupowanie wyżej wymienionych kryteriów o różnym rozłożeniu na skali.

B. Lewandowska-Tomaszczyk (tamże: 28) opowiada się za powrotem do analizy ekwiwalencji, która powinna opierać się na analizie „przekładu jako rekonceptualizacji w procesie emergencji znaczeń dyskursywnych” „poprzez coraz lepsze rozumienie języka i natury komunikowania się.”

Jednakże rozpatrywanie ekwiwalencji na tle i w ramach dyskursu jako komunikacji bez uwzględnienia czynnika strategicznego i zakotwiczenia antropocentrycznego nie pozwala na jednoznaczne przezwyciężenie aporyczności relacji wierność vs. wolność budującej określony stopień i rodzaj ekwiwalencji, o którym zawsze decyduje tłumacz w ramach zadaniowego profilu strategii translacyjnej. Próbą idącą w tym kierunku może być propozycja rozwiązania tego klasycznego dylematu trans-

latorycznego z pozycji holizmu funkcjonalnego usytuowanego w podstawowym paradygmacie translatoryki antropocentrycznej (J. Żmudzki 2013: 177; 2014), który pozwala na swego rodzaju kompromis interpretacyjny wyżej wymienionych koncepcji. Antropocentryczne umiejscowienie rozpatrywanych relacji wierności i wolności oraz bazującej na nich relacji ekwiwalencji opiera się na fundamentalnej tezie, iż centrum procesów translacyjnych zawsze stanowi tłumacz-człowiek wraz z jego realnymi umiejętnościami, zdolnościami, wiedzą i kompetencjami. Ilustracją tych uwarunkowań i odniesień jest model układu translacyjnego, znanego w wersji F. Gruczy (1986, 1990, 1993a, 1993b, 2008) i S. Gruczy (2010, 2011, 2014) a poszerzonego o moją koncepcję w następującej wersji:

Utr: {Itr, PrTw, Tw, Tr,Td, Adr}

Itr - inicjator translacji,

PrTw - producent/autor tekstu wyjściowego,

Tw - tekst(/y) wyjściowy(/e),

Tł – tłumacz,

Td - tekst docelowy

Ad - adresat docelowy

Wprowadzenie do tego układu kategorii zadania translacyjnego pozwala na jego istotne zdynamizowanie zgodnie z powszechnie przyjętą interpretacją translacji jako komunikacji, czego bezpośrednią konsekwencją jest i być musi strategiczne profilowanie translacji przez tłumacza w rzeczywistości jej realizacji oraz w jej modelowym przedstawieniu.

Strategiczny profil zadania translacyjnego obejmuje:

- 1) zdefiniowanie fundamentalnych celów translacji jako celów komunikacji z adresatem docelowym;
- 2) określenie pożądanego i zamierzonego efektu komunikacyjnego jako projektowanych postaw mentalnych adresata i jego aktywności;
- 3) uzyskanie pożądanego i możliwie pełnej deskrypcji adresata docelowego;
- 4) ustalenie trybu/-ów transferowania jako strategicznego/-cznych sposobu/-ów przetwarzania tekstu wyjściowego na docelowy w zakresie jego symulacji i/lub deskrypcji i/lub syntezy i/lub eksplikacji w translacie;
- 5) recepcyjna rekonceptualizacja oraz zdiagnozowanie/identyfikowanie profilu tekstu wyjściowego pod względem jego funkcji komunikacyjnej (w ramach kom. pierwotnej) oraz jej dystrybucji w tekście, realizacji zamierzonego efektu komunik. u adresata pierwotnego, tematycznego zakresu i specyfiki, rozwinięcia strukturalnego, przynależności rodzajowej
- 6) określenie/ustalenie profilu tekstu docelowego jako translatu pod względem jego funkcji komunikacyjnej (w ramach komunikacji zapośredniczonej translacyjnie) oraz jej dystrybucji w tekście, adekwatnej realizacji zamierzonego efektu komunikacyjnego u adresata zgodnego z intencją inicjatora, tematycznego zakresu i specyfiki, przynależności rodzajowej;
- 7) pozyskanie i ewaluacja informacji dotyczących elementów, obiektów,

- czynników oraz aktantów tworzących sytuację;
- 8) określenie i realizacja kolokucyjności celów aktywnych uczestników (adresata) komunikacji przez tłumacza;
 - 9) realizacja procesu translacji: wykonanie wyprofilowanych zadaniowo stosownych operacji translacyjnych w ramach określonego rodzaju translacji w celu skonstruowania funkcjonalnego translatu.

Dzięki tym zabiegom interpretacyjnym poszerzeniu ulega cała perspektywa translacyjna, w której można wyróżnić nowe istotne obszary odniesień dla rozpatrywanych translacyjnie fundamentalnych kategorii, ich modalnościowych determinantach i w związku z tym relacji ekwiwalencji translacyjnej.

Wielowiekową dyskusję na temat tych dwóch przeciwstawnych kategorii stanowiącą podstawę do rozważań nad zjawiskiem i interpretacją ekwiwalencji translacyjnej charakteryzuje względnie marginalne potraktowanie modalności przypisywanych tym pojęciom. A zatem wierność warunkowana jest występowaniem i identyfikacją określonych możliwości zachowania tej wierności (oczywiście przez tłumacza) względem tekstu wyjściowego czyli innymi słowy prawdy o tekście wyjściowym w tekście docelowym. Natomiast wolność (niewierność) od oryginału warunkowana jest wyłącznie występowaniem i identyfikacją określonych konieczności (oczywiście przez tłumacza) w procesie translacji, co zasadniczo dynamizuje wzajemny stosunek tych kategorii do siebie. Tak więc kategoria tej warunkowo-koniecznej wolności implikuje i legitymizuje zasadność różnicowania (dyferencjacji jako specyficznej niewierności) jednak zawsze w ramach funkcjonalnej dynamiki każdego procesu translacji. Mówiąc jeszcze inaczej: kategoria wierności umocowana w procesie translacji implikuje wytwarzanie przez każdego tłumacza podstawowej postawy intencjonalnej dającej się opisać w terminach obligacji względem tekstu wyjściowego. W momencie jej utworzenia uruchamia ona mechanizm ewaluacji konstytuentów tekstu wyjściowego pod względem ich odwzorowania i zachowania/usytuowania w tekście docelowym, aby tę obligację/zobowiązanie translatoryczne spełnić, gdyż jest ona konieczna z istoty translacji jako tworzenia najbardziej silnego związku intertekstualnego między dwoma tekstami. Jak już wspomniałem, powołując się na tę klasyczną maksymę św. Hieronima, zarówno wierność jak też i wolność od oryginału posiadają swe prymarnie naturalne uwarunkowania modalnościowe; zatem realizując obligację translatoryczną w procesie translacji tłumacz po pierwsze wyróżnia ewaluacyjnie obszar możliwości koniecznego odwzorowania prototypowego wzorca tekstu wyjściowego w tekście docelowym od obszaru niemożliwości zachowania tegoż wzorca prototypowego lecz w ścisłym powiązaniu z innym rodzajem modalności tzn. z koniecznością i tylko z koniecznością zasadnego różnicowania tekstu wyjściowego w ramach tekstu docelowego. A każda możliwość daje się zdefiniować poprzez i na tle wyróżnionej niemożliwości, innymi słowy istnienie możliwości implikuje istnienie niemożliwości tak, jak analogicznie istnienie wierności implikuje niewierność jako specyficzną wolność. I w takim to właśnie sensie odgraniczanie zakresu możliwej wierności odwzorowania prototypowego tekstu wyjściowego implikuje jednocześnie zakreślanie granic wolności względem tekstu wyjściowego. Jednakże modalności dotyczące kategorii wierności i ją deter-

minujące, jak to wyżej zaznaczyłem, występują w dwóch odmianach: podstawową/fundamentalną modalnością jest konieczność zachowania (przez tłumacza) wierności względem tekstu wyjściowego a w związku z tym jego względne prototypowe (bo nie identyczne!) zachowanie i sygnalizowanie zewnętrzną formą tekstu docelowego oraz odtworzenie w ramach tekstu docelowego przez adresata translacji; ponieważ niemożliwe jest utworzenie produktu identycznego, to dopiero na tę podstawową modalność koniecznej wierności nakłada się modalność możliwej wierności determinowanej określonym profilem i zakresem jego komunikacyjnej funkcjonalności w obszarze docelowym. W związku z tym tekst docelowy nie jest i nie może być zupełnie samodzielnym bytem autoreferencyjnym, ponieważ jest zależny od tekstu wyjściowego, pozostaje z nim w ciągłej relacji typu prototyp - derywat a zarazem posiada swą odrębność funkcjonalną, ponieważ w wyniku rekontekstualizacji funkcjonuje w innej perspektywie komunikacyjnej, w innym lub podobnym celu lecz zawsze dla odmiennego adresata. Konieczność wolności od tekstu wyjściowego nie wynika jedynie z odmienności wzgl. różnic między systemami języka, kultury, komunikacji i realiów tematyzowanych w tekstach w ramach translacji. Istotną determinację wspomnianej konieczności stanowi konstruowany przez tłumacza określony profil zadania translatorycznego w ramach konkretnego i realnie jednostkowego układu translacyjnego. W związku z tym zarówno konieczność i możliwość wierności względem tekstu wyjściowego, jak też i warunkowa konieczność wolności tekstu docelowego od wyjściowego wynikają z określonych postaw intencjonalno-ewaluacyjnych tłumacza. Pierwszy typ tej postawy mentalnej oznacza, że możliwość zachowania wierności wyprowadzana jest z zidentyfikowanych konwergencji i podobieństw między systemami języka, kultury, komunikacji i realiów tematyzowanych i aktualizowanych w tekście wyjściowym odnoszonym w wyniku jego rekonceptualizacji przez tłumacza do wymienionych systemów docelowych. Drugi typ postawy intencjonalno-ewaluacyjnych tłumacza dotyczy warunkowej konieczności wolności tekstu docelowego od wyjściowego i wynika po pierwsze z zidentyfikowanych dywergencji i różnic między systemami języka, kultury, komunikacji i realiów tematyzowanych i aktualizowanych w tekście wyjściowym odnoszonym w wyniku jego rekonceptualizacji przez tłumacza do wymienionych systemów docelowych. Po drugie postawa tej warunkowo koniecznej wolności wynika z alteryczności/inności specyfiki zadania komunikacyjnego bazującego na tekście docelowym w porównaniu z zadaniem komunikacyjnym realizowanym przez tekst wyjściowy. Jest to zgodne z zasadą, iż mimetyczność rodzi alteryczność. Jako trzeci czynnik modalnościowy należy uznać alteryczność sytuacji komunikacyjnych, które albo są realizowane w oparciu o tekst wyjściowy albo o tekst docelowy, gdzie jednym z czynników różnicujących jest w każdym przypadku odmienny adresat. Bowiem jeną z cech istotnych translacji wg R. Lewickiego (1993, 2000) jest zmiana adresata czyli operacja koniecznego przedadresowania w wyniku rekontekstualizacji zgodnie z koncepcją B. Lewandowskiej-Tomaszczyk (2010). W związku z tym tekst docelowy to:

- a) derywat konceptualno-funkcjonalny (jako kontynuacja tekstu wyjściowego, budująca relację ekwiwalencji i stanowiąca jego powtórnią instrumentalizację koaktywacyjną poprzez adekwatność zadaniową - adekwatność wzglę-

- dem celu translacji jako komunikacji);
- b) efekt adaptacji kolokucyjnej (adresat docelowy)
- c) efekt zastosowania komunikacyjnie adekwatnego trybu transferowania tekstu wyjściowego tzn. jego stosownego przetwarzania względem funkcji docelowej;
- d) narzędzie komunikacji sekundarnej (wtórnej);
- e) nie-substytut językowy/ nie kopia językowa tekstu wyjściowego w języku docelowym!

Reasumując: Opisane powyżej cechy translatu wykazują specyficzny związek pomiędzy ekwiwalencją, która opiera się na derywacyjnej kontynuacji tekstu wyjściowego w translacie a adekwatnością zadaniową. To właśnie poprzez adekwatność zadaniową translát uzyskuje swą konieczną funkcjonalność komunikacyjną a tekst wyjściowy tym samym powtórą instrumentalizację pomimo koniecznego zabiegu rekontekstualizacji i dyferencjacji. Zatem realizacja fundamentalnej konieczności zachowania wierności jest zawsze zależna od systemowo specyficznych konwergencji i dywergencji, istniejących pomiędzy systemami aktualizowanymi w procesie translacji; i tak też konwergencje wyznaczają zakres systemowych implikacji możliwych ciągłości tekstu wyjściowego lub też ciągłości tożsamościowopodobnościowych w translacie, natomiast dywergencje implikują zakres zasadnych dyferencjacji systemowych w ramach tekstu docelowego. Z drugiej zaś strony konieczność wolności od tekstu wyjściowego jako epistemiczny rodzaj modalności translacyjnej determinowana jest czynnikiem strategicznym translatora. Wyznacza on bowiem zakres i rodzaj różnicowania tekstu wyjściowego, niezbędnego dla realizacji komunikacji z adresatem docelowym i wymaganym przez nią. Ten rodzaj modalności posiada status autonomicznej konieczności, ponieważ wynika z rekontekstualizacji i różnicowania funkcjonalnego tekstu wyjściowego w ramach zadania translacyjnego. Z tego względu różnicowanie funkcjonalne można uznać za specyficzną komplementarność funkcjonalną zależną od translacyjnie realizowanej sytuacji docelowej jako komunikacyjnej. Tę autonomiczną konieczność określają takie czynniki alteryczności jak:

- a) cel translacji jako komunikacji,
- b) zamierzony efekt komunikacyjny u adresata,
- c) genologiczny i funkcjonalny profil tekstu docelowego,
- d) uwarunkowania pragmatyczne sytuacji translacyjnej jako komunikacyjnej,
- e) profil adresata docelowego jako partnera komunikacji,
- f) tryby transferowania tekstu wyjściowego.

Bibliografia

- Cruse, D. (1992): *Levels of Translation. A Linguistic Perspective*. (w:) B. Lewandowska-Tomaszczyk/ M. Thelen (red.), *Translation and Meaning*, cz. 2. Maastricht, 19–34.
- Grucza, F. (1986): *Thumaczenie, teoria thumaczen, translatoryka*. (w:) F. Grucza (red.), *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. Warszawa, 9–27.

- Grucza, F. (1990): *Zum Forschungsgegenstand und -ziel der Übersetzungswissenschaft*. (w:) R. Arntz/ G. Thome (red.), *Übersetzungswissenschaft: Ergebnisse und Perspektiven*. Tübingen, 9–18.
- Grucza, F. (1993a): *Interkulturelle Translationskompetenz: ihre Struktur und Natur*. (w:) A. P. Frank/ K.-J. Maaß, /F., Paul, /H. Turk, (red.), *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen*. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch. Berlin.
- Grucza, F. (1993b): *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*. (w:) J. Piontek, J./A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań, 151–174.
- Grucza, F. (2008): *Germanistische Translatork – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben*. (w:) F. Grucza (red.), *Translatork in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa, 27–53.
- Grucza, S. (2010): *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*. (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 2, 41–68.
- Grucza, S. (2011): *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*. (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 4, 149–163.
- Grucza, S. (2014): *Grundzüge der anthropozentrischen Translatork*. (w:) A. Łyp-Bielecka (red.) *Mehr als Worte*. Sprachwissenschaftliche Studien. Katowice.
- Gutt, E.A. (1991): *Translation and Relevance. Cognition and Context*. Oxford/ Cambridge.
- Gutt, E.A. (1997): *Relevance: a key to quality assesment in translation*. (w:) B. Lewandowska-Tomaszczyk, M. Thelen (red.), *Translation and Meaning*, cz. 4. Maastricht.
- Heidegger, M. (2010): *Identyczność i różnica*. Tłum. J. Mizera. Warszawa
- Hieronymus (1973): *Ad Pammachium de optimo genere interpretandi*. Epist. 57. (w:) H.-J. Störig (red.) *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt, 1–13.
- Holz-Mänttari, J. (1984): *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki.
- Holz-Mänttari, J. (1986): *Translatorisches Handeln – theoretisch fundierte Berufsprofile*. (w:) M. Snell-Hornby, (red.), *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung*. Tübingen, 348–374.
- Hönig, H./ Kussmaul, P. (1982): *Strategie der Übersetzung*. Tübingen.
- Ingarden, R. (2000): *Szkice z filzofii literatury*. Kraków.
- Kade, O. (1968) *Zufall uund gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Leipzig.
- Kasperski, E. (1992): *Aspekty mimesis*. (w:) Z. Mitosek (red.), *Mimesis w literaturze, kulturze i sztuce*. Warszawa, 65–93.
- Kenny, D. (1998): 'Equivalence', in *the Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*, edited by Mona Baker. London/ New York 77–80.
- Kielar, B.Z. (1988): *Thumaczenie i koncepcje translatoryczne*. Wrocław/ Warszawa.
- Kielar, B.Z. (2003): *Zarys translatoryki*. Warszawa.
- Koller, W. (1992 I 2004): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiesbaden/ Heidelberg.
- Kussmaul, P. (1986): *Übersetzen als Entscheidungsprozess. Die Rolle der Fehler-*

- analyse in der Übersetzungsdidaktik.* (w:) M. Snell-Hornby (red.), Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung. Tübingen, 206–229.
- Kussmaul, P. (2000): *Kreatives Übersetzen*. Tübingen.
- Ladmiral, J.-R. (1981): *La traduction comme linguistique d'intervention.* (w:) W. Pöckl, (red.): Europäische Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruschka. Tübingen, 375–400.
- Lewandowska-Tomaszczyk B. (2010): *Nowe spojrzenie na przekład: podobieństwo, granice ekwiwalencji i rekonceptualizacji.* (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik, 3, 9–31.
- Lewicki, R. (1993): *Konotacja obcości w przekładzie*. Lublin.
- Lewicki, R. (2000): *Obcość w odbiorze przekładu*. Lublin.
- Luther, M. (1973): *Ein Sendbrief D.M. Luthers. Von Dolmetzschen vund Fürbitt der Heiligen* (Nürnberg 1530). (w:) H.-J. Störig, (red.), Das Problem des Übersetzens. Darmstadt, 14–32.
- Minjar-Beloruczew, R.K. (1980): *Obszczaja tieorija pieriewoda i ustnyj pieriewod*. Moskwa.
- Nord, CH. (1988 i 1991): *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg.
- Nord, CH. (1989): *Loyalität statt Treue. Vorschläge zu einer funktionalen Übersetzungstypologie*. Lebende Sprachen, 34, 100–105.
- Nycz, R. (1993): *Tekstowy świat: poststrukturalizm a wiedza o literaturze*. Warszawa.
- Pym, A. (1992): *Translation and Text Transfer. An Essay of Principles of Intercultural Communications*. Frankfurt/ M.
- Ress, K./ H.J. Vermeer (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen.
- Schleiermacher, F. (1838): *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens.* (w:) Friedrich Schleiermachers sämtliche Werke, Dritte Abtheilung: Zur Philosophie. Bd. II. Berlin, 207–245.
- Siever, H. (2010): *Übersetzen und Interpretation. Die Herausbildung der Übersetzungswissenschaft als eigenständige wissenschaftliche Disziplin im deutschen Sprachraum von 1960 bis 2000*. Frankfurt/ M.
- Snell-Hornby, M.(red.) (1986): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. Tübingen.
- Snell-Hornby, M. (1988): *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam.
- Stolze, R. (2003): *Hermeneutik und Translation*. Tübingen.
- Szwejcer, A.D. (1988): *Tieorija pieriewoda. Status, problemy, aspekty*. Moskwa.
- Tabakowska, E. (2001): *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*. Kraków.
- Urbanek, D. (2004): *Pęknięte Lustro. Tendencje w teorii i praktyce przekładu na tle myśli humanistycznej*. Warszawa.
- Venuti, L (1995): *The Translator's Invisibility. A History of Translations*. London/ New York.
- Wilss, W. (1988): *Kognition und Übersetzen. Zur Theorie und Praxis des menschlichen und maschinellen Übersetzung*. Tübingen.
- Ziomek, J. (1975): *Kto mówi?*, (w:) Teksty, 6, 44–55.

- Żmudzki, J. (1991): *Zum Problem der bilingualen Äquivalenz lexikalischer Einheiten*. UMCS Lublin.
- Żmudzki, J. (2013): *Holizm funkcjonalny w perspektywie translatableki antropocentrycznej*. (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 8, 177–188.
- Żmudzki, J. (2014): „so treu, wie möglich, so frei, wie nötig“ – eine alte Translationsmaxime neu interpretiert. (w:) A. Łyp-Bielecka, (red.), *Mehr als Worte. Sprachwissenschaftliche Studien*. Katowice, 345–360.
- Żmudzki, J. (2015): *Blattdolmetschen in paradigmatischer Perspektive der anthropozentrischen Translatorik*. Frankfurt/ M.

Monika PŁUŻYCZKA, *Tłumaczenie a vista. Rozważania teoretyczne i badania eyetrackingowe* (= Studi@ Naukowe 30). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW. Warszawa, 2015, 420 str.¹

Monografia podzielona jest na 3 części, na które składają się: wstęp, pięć rozdziałów głównych, oraz spis bibliografii. We wstępie Autorka przedstawiła zarys problemu badawczego, powody, dla których podjęła próbę jego rozwiązania oraz metodologię badań.

W rozdziale pierwszym pt. „Holistyczna koncepcja translatoryki. Translatoryczne podstawy rozważań i badań” Autorka przedstawia argumenty za przyjęciem holistycznego oglądu przedmiotu badań translatorycznych. Według Autorki, koncepcja holistyczna jest jak najbardziej możliwa, gdyż z jednej strony zachodzi daleko idąca komplementarność w obrębie większości istotnych koncepcji translatorycznych, a z drugiej strony zachodzi niezmiennność komponentalna układu translacyjnego, czyli stałość jego poszczególnych elementów i relacji między nimi. Zdaniem Autorki, w większości przypadków mamy do czynienia nie z różnicami koncepcyjnymi, a różnicami polegającymi na wysuwaniu na plan pierwszy badań różnych elementów układu translacyjnego. W związku z tym, jeśli przyjąć za centralny element tego układu tłumacza z jego właściwościami translacyjnymi, które warunkują procesy kognitywne, skutkujące działaniami translacyjnymi, to możliwym staje się wypracowanie holistycznej koncepcji translatoryki. Zdaniem Autorki funkcję centralnej osi takiej koncepcji spełniać mogą z powodzeniem założenia translatoryki antropocentrycznej.

W rozdziale drugim pt. „Tłumaczenie a vista – ujęcia translatoryczne” Monika Płużyczka bardzo wnikliwie przedstawia historię naukowego zajmowania się tłumaczeniem a vista, wskazując wpływy na ten ogląd nie tylko różnych koncepcji translatorycznych, ale również koncepcji lingwistycznych i psychologicznych. Niezmiernie interesującym jest krytyczne odniesienie się do wyników rozważań dotyczących tłumaczenia a vista przedstawionych w odnośnej literaturze przedmiotu. Podejście krytyczne pozwala Autorce na sformułowanie jasnych postulatów dotyczących możliwości translatorycznego oglądu tłumaczenia a vista. Dużym wkładem Moniki Płużyczki w dalszą dyskusję nad tłumaczeniem a vista jest udana próba krytycznego „uporządkowania” polskojęzycznego, anglojęzycznego, niemieckojęzycznego, włoskojęzycznego oraz rosyjskojęzycznego nazewnictwa dotyczącego tłumaczenia a vista.

¹ Publikacja dostępna na stronie: URL: <http://www.sn.iksi.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+30+Monika+P%C5%82u%C5%BCyczka+-+T%C5%82umaczenie+a+vista.pdf>

W rozdziale trzecim przedstawiona została dyskusja nad eyetrackingową analizą recepcji – przede wszystkim recepcji tekstu. Cennym wkładem Autorki w tę dyskusję jest przeprowadzenie analizy założeń metodologicznych przyjmowanych dotychczas w badaniach eyetrackingowych, tj. przeprowadzenie analizy miarodajności wskaźników aktywności wzrokowej, które w literaturze przedmiotu określane są jako indykatory wzmożonej aktywności procesów mentalnych, czyli jak nazywa to M. Płużyczka – obciążenia kognitywnego. Próby oceny takiej miarodajności, o ile mi wiadomo, nie były do tej pory przeprowadzane w Polsce ani za granicą.

Eksperyment badawczy przeprowadzony przez M. Płużyczkę został przeprowadzony jak najbardziej właściwie – dotyczy to zarówno doboru grup badawczych, jak i selekcji materiału badawczego. Obie grupy, eksperymentalna i kontrolna, pracowały z tym samym bodźcem, co umożliwiło wykrycie różnic między samymi procesami. Grupy były homogeniczne. Warunki eksperymentu mają charakter modelowy. Rezultaty zostały zobrazowane w postaci map i tzw. ścieżek wzroku, z kolei wyniki dotyczące poszczególnych wskaźników zostały zanalizowane statystycznie i poparte wizualizacjami w postaci wykresów kolumnowych, liniowych oraz tzw. pudełkowych, co umożliwiło szersze ich interpretacje.

Wyniki badań wskazały, że obciążenie kognitywne probantów podczas wykonywania tłumaczenia a vista było ponadprzeciętne. Wyniki te potwierdziły postawioną przez M. Płużyczkę hipotezę, mówiącą o tym, iż tłumaczenie a vista jest jednym z trudniejszych typów tłumaczeniowych, co wynika z symultaniczności operacji mentalnych oraz sugestywności bodźca wyjściowego. Na poziomie tekstu wszystkie wskaźniki wskazały wielokrotnie większe rezultaty w przypadku tłumaczenia a vista, co pokazało, że na największej jednostce analizy (tekście) wszystkie użyte parametry aktywności wzrokowej są miarodajne. Dzięki wybraniu za proces bazowy recepcji tekstu przy czytaniu ze zrozumieniem bodziec wyjściowy mógł być identyczny jak przy recepcji podczas tłumaczenia a vista, a dzięki temu w procesie odniesienia można było oszacować poziom obciążenia kognitywnego, z jakim proces tłumaczenia a vista jest związany.

Autorka nad wyraz rzetelnie zaprojektowała eksperyment. By sprawdzić miarodajność wybranych wskaźników wzrokowych, czyli określić te, które są w największym stopniu indykatorami obciążenia kognitywnego, wybrała różne jednostki analizy, od największej (całego tekstu), poprzez akapity, potem zdania, do najmniejszej – czyli wyrazów. Takie zaprojektowanie eksperymentu wymagało zapewne od M. Płużyczki dużo pracy włożonej w analizę otrzymanych wyników, umożliwiło jednak otrzymanie wniosków odnośnie metodologii eyetrackingowej o bardzo dużym stopniu relewancji.

Analiza statystyczna otrzymanych wyników na każdej z jednostek analizy pokazała, że nie wszystkie wskaźniki okoruchowe są miarodajne na każdej jednostce analizy. Okazało się, że średnia fiksacja (ang. *average fixation*) tylko na największej jednostce wskazuje na procesy wymagające zwiększonej aktywności procesów mentalnych. Z kolei na mniejszych jednostkach wskaźnik ten nie wskazywał elementów, które byłyby dla badanych trudne pod względem translacyjnym bądź recepcyjnym. W mojej ocenie badania w tym zakresie powinny być intensywnie kontynuowane.

Bardzo ciekawe wyniki Autorka otrzymała z badań opartych na analizie średnicy źrenicy. Okazało się, że miarodajność tego wskaźnika maleje wraz z rozmiarem badanej jednostki. Autorka wyjaśnia to tym, że wpływa na to różne tempo działania układów nerwowych, układ współczulny odpowiadający za działanie w czasie zagrożenia, stresu lub większego obciążenia kognitywnego, działa znacznie szybciej niż układ przywspółczulny, który odpowiada za uspokojenie organizmu po wysiłku (fizycznym, psychicznym, mentalnym), przez co zmiany w szerokości źrenicy nie następują szybko, a na pewno nie z małej jednostki analizy na drugą. Najbardziej uniwersalnymi wskaźnikami okazały się więc czas wszystkich fiksacji i sakad, liczba fiksacji i liczba rewizyt. Uzyskane wyniki stanowią ogromny wkład w rozwój metodologii eyetrackingowej.

Dodatkowym wkładem w zakresie metodologii eyetrackingowej jest wskazanie przez dr Monikę Płużyczkę przestrzennych ruchów sakadowych jako nowego parametru okoruchowego, stanowiącego indyktor procesów kognitywnych. Jak wykazała Autorka, przestrzenne ruchy sakadowe są (mogą być) odpowiedzialne za uwolnienie dodatkowych zasobów mentalnych potrzebnych do (prze)skanowania pamięci długotrwałej. Odkrycie to podważa obowiązujący do tej pory „dogmat” M. Justa i P. Carpenter (1980), stanowiący, że przetwarzanie informacji odbywa się tylko podczas fiksacji na określonej jednostce.

Podejmując próbę oceny wartości naukowej omawianej tu monografii M. Płużyczki rozpocznę od stwierdzenia, że bez wątpienia jest to monografia przełomowa, ponieważ: (1) jest pierwszą monografią w obrębie translatoryki światowej poświęconą translatoryce eyetrackingowej, (2) jest pierwszą polską (i jedną z nielicznych na świecie) monografią poświęconą tłumaczeniu a vista, (3) jest pierwszą polską monografią poświęconą badaniom eyetrackingowym, (4) jest pierwszą publikacją naukową przedstawiającą krytycznie bardzo szczegółowo rozwój badań nad tłumaczeniem a vista², (5) jest pierwszą monografią poświęconą tłumaczeniu a vista opartą na tak obszernym materiale badawczym, uzyskanym z badań na tak licznej grupie probantów³, (6) jest pierwszą monografią, w której analizie poddano miarodajność używanych w badaniach eyetrackingowych parametrów okoruchowych, (7) jest pierwszą na świecie publikacją tego typu, której wywód oparty został na tak szeroko zakrojonych analizach statystycznych tak wielu parametrów okoruchowych.

W mojej ocenie monografia „Tłumaczenie a vista. Rozważania teoretyczne i badania eyetrackingowe” otwiera nowy rozdział w badaniach nad procesami kognitywnymi odbywającymi się podczas tłumaczenia i nad recepcją tekstu z celem tłumaczeniowym. Na przedostatniej stronie końcowego rozdziału M. Płużyczka wyraża nadzieję, że przedstawione przez nią wyniki rozważań i badań mogą przyczynić się m.in.

² Por. rozdział 2, str. 41–162 !

³ Badanie eyetrackingowe przeprowadzono na grupie 53 osób. Do tej pory badania takie prowadzono na grupach 6-10 osobowych. Zaprojektowanie badania na grupie 53 osób stanowiło bardzo duże wyzwanie techniczne – objętość zebranych danych eyetrackingowych wymagała ponadprzeciętnej mocy obliczeniowej komputera; opracowanie statystyczne uzyskanych danych zawiera się na kilkuset stronach.

do uporządkowania dyskursu naukowego nad tłumaczeniem a vista, ostatecznego ukonstytuowania tłumaczenia a vista jako „autonomicznego” przedmiotu translatorycznego poznania, otwarcia drogi do dalszych badań translatorycznych. Po wnikliwej lekturze tejże monografii mogę z całą stanowczością stwierdzić, że urzeczywistnia ona w bardzo znacznym stopniu te nadzieje.

Sambor GRUCZA
Uniwersytet Warszawski